

**Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка**

ЗБІРНИК

НАУКОВИХ ПРАЦЬ СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Випуск 13

Частина 1

**Кам'янець-Подільський
2020**

УДК 378.4 (477.43) (082):376+37.013.42+159.9

ББК 74.58+74.3

З-41

Рецензенти:

Гладуш В.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та лікарської педагогіки Інституту Юрая Палеша, Педагогічний факультет Католицького університету в Ружомберку, Словацька Республіка.

Миронова С.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія:

О.М. Вержиховська, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент; **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, професор (заступник голови); **О.І. Дмитрієва**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Константи́нів**, кандидат педагогічних наук, старший викладач; **В.Е. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **О.П. Мілевська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, професор; **О.М. Опалюк**, кандидат педагогічних наук, доцент; **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент; **Ю.В. Сербалюк**, кандидат історичних наук, доцент; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії);

*Друкується за ухвалою вченої ради
факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 24 березня 2020 р.)*

З-41 Збірник наукових праць студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології / за ред. Н.С. Гаврилової. – Вип.13. частина 1- Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В. 2020. – 292 с.

До збірника увійшли наукові праці студентів та магістрантів факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а також студентів інших університетів, які навчаються за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 23 Соціальна робота, в яких відображені результати проведених досліджень у 2019-2020 рр.

Адресується спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальностями 016 Спеціальна освіта та 23 Соціальна робота.

УДК 378.4 (477.43) (082):376+37.013.42+159.9

ББК 74.58+74.3

© Автори статей, 2020

ЗМІСТ

Белкіна К.С. Обуховська К.А.	Історія становлення інклюзивної освіти в Україні.....	8
Боднарюк С.О.	Інноваційні технології навчання старшокласників з порушеннями слуху	13
Бойчук Г.	Організація взаємодії у роботі вихователя та вчителя-логопеда з дітьми дошкільного віку.....	18
Боросюк І.В.	Урахування в інклюзивному навчанні порушень мовлення учнів з особливими освітніми потребами.....	24
Бочковська І.С. Бочковський О.С.	Інклюзивна освіта для дітей молодшого шкільного віку в новій українській школі...	29
Брижак Н.Ф.	Використання наочності у навчанні молодших школярів з порушеннями слуху..	31
Бугай А.В.	Психологічні особливості мнестичної функції дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	37
Булько І.С. Бондаренко К.С. Федіна О.С.	Особливості формування навичок самообслуговування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту....	42
Буткевич А.В.	Возможности дифференциации учебного материала по предмету «Человек и мир» для младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью.....	46
Вільчанська Н.М.	Використання елементів акватерапії в корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку	49
Вальків Б.Б.	Піскотерапія як один із засобів стимуляції мовлення у дітей дошкільного віку.....	53
Гакало М.В.	Особливості діагностики фонетико-графічних навичок у молодших школярів...	57
Гнезділова О.Г.	Навчання дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзії.....	61
Голянич М., Шмигленко Л.	Фізіологічні особливості розвитку дітей з сенсорними порушеннями.....	65

Гончарук Л.П.	Дизонтогенез мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.....	71
Гордєєва-Жарківська Т.М.	Особливості самооцінки у дітей зі стертою формою дизартрії.....	75
Гулідова О.С.	Характеристика пам'яті та її структурних компонентів.....	80
Гунько О.А.	Особливості моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.....	85
Дебеляк В.В.	Особливості валеологічного виховання молодших школярів з порушеннями мовлення засобами народних традицій.....	89
Джурик В.М.	Сприймання сюжетних картин учнями з інтелектуальними порушеннями.....	93
Зінченко В.І., Пономаренко Т.В.	Особливості формування просторових уявлень у дітей із порушенням інтелекту...	97
Заскалько О.М.	Навчально-пізнавальна діяльність як фактор виникнення емоційних переживань учнів з легкими інтелектуальними порушеннями.....	100
Касапчук І.В.	Корекційна робота з подолання дисграфій в учнів молодших класів.....	104
Колега М.Г.	Вікові особливості розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з ФФНМ ігровими методами.....	110
Комар В.В.	Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.....	116
Кравченко В.О.	Проблеми доступності вищої освіти для осіб з особливими потребами в Україні.....	120
Кузьмич В.А.	Формування фонематичного слуху у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.....	124
Кутержинська К.М.	Сутність поняття «Деонтологія», «Деонтологічна культура» педагога спеціальної та інклюзивної освіти.....	128

Куткіна Т.В.	Дослідження уявлень про сімейні стосунки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків.....	132
Лук'янова Д.О.	Проблема налагодження міжособистісних стосунків серед учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання.....	136
Макарченкова А.С	Особенности психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.....	141
Макогончук А.Л.	Характеристика логопедичної допомоги у медичних установах.....	144
Марфієвич М.М.	Взаємодія фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами.....	151
Маслак А.О.	Використання мнемотехнік як засобу розвитку пам'яті у роботі з дітьми молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	156
Мельник В.М.	Проблема комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра.....	159
Мойсюк А.Л.	Теоретичний аналіз проблеми естетичного виховання дітей зі складними порушеннями розвитку.....	164
Мотреску М.	Особливості розвитку комунікативних навичок молодших школярів з ТПМ засобами арттерапії.....	169
Оніщук Н.І.	Теоретичні аспекти формування готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі.....	173
Панова А.В.	Соціальна ситуація розвитку дитини з особливими освітніми потребами як система зовнішніх чинників її економічної соціалізації.....	177
Пилипчук О.П.	Використання ігрових прийомів для корекції загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку.....	182
Распутіна А. Ю.	Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні.....	185

Рєва І.М. Скидан Р.Ф.	Вплив спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти на розвиток здібностей дітей із ДЦП.....	189
Рокоча Н.В.	Характеристика критеріїв розвитку усного мовлення у дошкільників.....	192
Свинарчук С.	Особливості використання бінарних занять у системі корекційної роботи з виправлення тяжких порушень мовлення.....	198
Семак О.	Розвиток мовлення як провідної компетенції у дітей середнього та старшого дошкільного віку.....	202
Ставнічук В.К.	Теоретичні аспекти проблеми організації самостійної роботи з старшими школярами з порушенням інтелекту.....	207
Стороженко Л.С., Приймаченко Д.О.	Особливості соціалізації дітей з синдромом Аспергера.....	212
Суглобова Ю.Ф., Фомічова В.С.	Особливості соціалізації осіб з синдромом Дауна.....	216
Тарасенко С.В.	Анализ проблемы социализации ребенка с нарушением слуха в семьях слышащих и неслышающих родителей.....	219
Тарасюк А.І.	Актуальність патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями....	223
Ткаченко А.М.	Самооцінка старших дошкільників нормотипових та із затримкою психічного розвитку.....	227
Товпашко І.В.	Теоретичні основи розвитку емоційної сфери у молодших школярів з порушеннями інтелекту.....	232
Топор А. І.	Особливості моральної вихованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	237
Фочук М.В.	Ефективність впливу розвивального середовища на стан розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями інтелекту....	241
Чайка Ю.Д. Решетняк Д.Ю.	Методика Марії Монтессорі в сучасному корекційно-освітньому просторі.....	246

Чепой П.Г.	Психолого-педагогічні аспекти профілактики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.....	250
Ходасевич В.А.	Использование игровых упражнений для развития слухоречевой памяти у детей с нарушением слуха при организации коррекционной работы по развитию устной речи и слухового восприятия.....	254
Шакула Г.В.	Сутність поняття «Тематична лексика».....	258
Шамлі В.О.	Теоретичні аспекти методу біоенергопластики в роботі з дітьми.....	262
Шейда Л.Я.	Особливості використання комплексного підходу при корекції порушень мовлення у дітей із заїканням.....	266
Шеремет Г.М.	Характеристика мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку...	271
Юшанова О.О.	Особливості обстеження фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням.....	278
Якимчук Х.Я.	Професійна орієнтація дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.....	281
Кирильчук О.С.	Особливості використання нестандартних задач у процесі роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	285

Бєлкіна К.С., Обуховська К.А.
Криворізький державний педагогічний університет
Науковий керівник:
кандидат соціологічних наук, доцент
Т.Г. Коломоєць

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті представлено історичний розвиток інклюзивної освіти на теренах сучасної України та нормативно-правове забезпечення впровадження і функціонування інклюзивної освіти, що розглядається як основа трансформаційних змін в освіті осіб з особливими потребами. Наведено історичну періодизацію процесу становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку. Представлено сучасний стан розвитку інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Наведено два основні підходи для подолання труднощів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Згадуються приклади того, як діти з тяжкими відхиленнями успішно адаптуються в освітньому середовищі. Представлений сучасний спектр розвитку інклюзивної освіти. Результати підготовлено на основі науково-дослідної монографії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, історія становлення, сучасний етап порушення психофізичного розвитку, спеціальні заклади освіти, компенсуюче навчання, адаптація.

The article presents the historical development of inclusive education in the territory of modern Ukraine and the legal support for the implementation and functioning of inclusive education, which is considered as the basis of transformational changes in the education of persons with special needs. The historical periodization of the formation of the education system for persons with developmental disabilities and the opening of the first private institutions for different categories of children with developmental disabilities are presented. The present state of development of inclusive education of children with special educational needs is presented. There are two main approaches to overcoming difficulties in children with disabilities. Examples of how children with severe disabilities successfully adapt to the educational environment are mentioned. The modern spectrum of development of

inclusive education is presented. The results were prepared on the basis of a research monograph.

Keywords: inclusive education, history of formation, current stage disorders of psychophysical development, special educational institutions, compensatory training, adaptation.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта набуває все більшої актуальності. З кожним роком з'являються нові інклюзивні класи в сучасній новій українській школі. До сьогодні інклюзивна освіта пройшла періоди розвитку та становлення в нашій державі. Дослідження проблеми інклюзії на сучасному етапі набуває важливого значення.

Аналіз досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми періодизації та історії навчальних закладів для осіб з особливостями психофізичного розвитку.

Мета статті. З огляду на вищезазначене ставимо за мету з'ясувати особливості формування інклюзивного освітнього середовища. Реалізація даної мети вимагає визначення сутності й ознак інклюзивного освітнього середовища, а також стану дослідження даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Започаткування і розвиток освіти осіб з порушеннями психічного або фізичного розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, проходив еволюційним шляхом – від окремих спроб індивідуального навчання, до організації групового навчання, а згодом і створення окремих навчальних закладів для осіб з особливими освітніми потребами. Загалом, процес становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні Колупаєва А. А. поділила на такі періоди:

I період – X – перша половина XIX ст. – період започаткування та формування системи церковної благодійності в закладах, які знаходяться при церквах і монастирях.

II період – перша половина XIX – початок XX ст. – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку.

III період – до 30-х років XX ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку; оформлення діагностичних підходів та правильно підібраної практики відбору дітей до закладів освіти.

IV період – 30-ті -50ті роки ХХ ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення системи спеціальної освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання дітей з різними порушеннями в онтогенетичному розвитку та впровадження їх у практиці у відповідних закладах освіти.

V період – 50-ті – 90-ті роки ХХ ст. – період удосконалення та розширення мережі системи закладів спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, за допомогою впровадження нових технічних досягнень.

VI період – 90-ті роки ХХ ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами у відповідності із законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві [1].

Від початку ХІХ ст. в Україні, у хвилі піднесення певного освітнього рівня, лікарі, педагоги, громадські діячі все більше уваги приділяли проблемі освіти осіб з порушеннями розвитку. Почали створювати окремі приватні заклади для дітей з порушеннями слуху (10 освітніх закладів), зору (6 освітніх закладів) і дітей з порушеннями розумового розвитку. В цих закладах практикували доволі передові підходи у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами, не поступаючись в цьому західноєвропейським практикам. Окремі школи навіть мали дошкільні відділення, вихованці мали високу професійну підготовку; практикувалися новітні методи навчання тощо. У школах дотримувались принципів природовідповідності, поступовості навчання (починаючи з дошкільного віку), враховувались індивідуальні особливості дітей, і, зважаючи на них – використовувались ті засоби навчання, які найкраще підходили окремій дитині. Наприклад в школах для дітей з порушеннями слуху попри те, що у школах домінував звуковий метод викладання, на початкових етапах, і в тих випадках, де це було необхідно і доречно, використовувались й інші засоби комунікації: жестова мова і дактиль. Це давало дітям змогу краще засвоювати навчальний матеріал та почуватися природно і комфортно. Українські школи були сімейного типу: життя і навчання в школі мали різнобічно готувати дитину до самостійного життя та соціально адаптувати її. Національна специфіка проявлялась і в тому, що українські педагоги-практики, усвідомлюючи, що основною метою освітнього закладу для осіб з порушеннями розвитку має стати забезпечення

їхнього самостійного життя в спільноті, окрім освітніх та корекційних цілей вирішували і питання їх професійної підготовки. Зі збільшенням кількості закладів для осіб з порушеннями психофізичного розвитку і розширенням їх контингенту, закладалися й передумови диференціювання групи учнів. Лікарсько-педагогічна спільнота в ХІХ ст. докладала значних зусиль задля вирішення питання організації системи освіти для осіб з порушеннями розвитку, а також наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей. Спільнота вчених і практиків довго дискутувала щодо різних аспектів діагностики, навчання, виховання та соціальної адаптації дітей з порушеннями психічного або фізичного розвитку.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Однак, ситуація поступово змінюється. Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку з цим, почалися позитивні зміни в освітній політиці, а саме: уряд приділяє значну увагу питанням забезпечення якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання загальноосвітніх закладах.

У теорії та практиці сучасної освіти існують два основні підходи подолання у дітей труднощів, які виникають під час навчання. Один з них полягає у створенні спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах звичайних освітніх закладів, інший полягає у включенні дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але за умов створення для неї відповідних, адекватних її можливостям умов отримання освіти.

Така система передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків. Але для того, щоб не порушувати інтереси «нормальних» підлітків, треба визначити, які діти можуть бути інтегровані, яка повинна бути їх оптимальна кількість. Сьогодні спостерігається така тенденція, що в звичайні освітні заклади йдуть діти з легким та середнім рівнем порушення фізичного стану. Проте є приклади того, як діти з тяжкими відхиленнями успішно адаптуються, мають особисті досягнення, позитивно впливають на фізично здорових учнів, які навчаються бути чуйними, толерантними, уважними та повністю адаптуються в соціальне середовище. Доцільно звернути увагу на те, що унікальний досвід

організації освітнього процесу молоді з інвалідністю в інтегрованих студентських групах, в умовах дистанційного навчання накопичено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» та у 26 його філіях у всіх регіонах країни, де навчається близько 35 тисяч студентів. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення і самореалізації в залежності від індивідуальних здібностей.

Наразі спектр інклюзивної освіти добре розвивається. Станом на 2018/2019 н.р. загальну середню освіту здобували:

- 11 866 учнів в інклюзивних класах;
- 6 230 учнів в спеціальних класах;
- 37 787 учнів в спеціальних школах;
- 12 115 учнів з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі навчання.

Станом на 2018/2019 н.р. 8 417 інклюзивних класів відкриті в 3 790 закладів середньої освіти. Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах складає 7 636.

Протягом 3 років кількість інклюзивних класів зростає в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зростає в 2,8 рази.

Станом на 2019 н.р. в 152 закладах загальної середньої освіти діяло 577 спеціальних класів. Протягом 3 років спостерігалось зростання:

- кількості шкіл, при яких організовано спеціальні класи;
- кількості спеціальних класів;
- кількості учнів у спеціальних класах.

Аналізуючи результати впровадження інклюзивної форми навчання в експериментальних закладах освіти можна зазначити такі позитивні зрушення, як- краща підготовленість молоді з особливими потребами до життя в суспільстві, а також готовність самого суспільства враховувати потреби своїх громадян і звісно підвищення мотивації дітей з особливими потребами до навчання [2].

Висновки. Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. В Україні зростає мережа освітніх закладів, що надають послуги інклюзивної освіти.

Перспективи дослідження вбачаємо у дослідженні стану впровадження інклюзивної освіти у рідному місті Кривому Розі.

Бібліографія

1. Колупаєва А.А. (2016) Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ». 152 с.
2. Калініченко І.О. (2012) Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. № 9(11). URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/80>

УДК 376.091.31-027.31-053.5-056.262

Боднарюк С.О.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

О.І. Дмитрієва

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті проаналізовано інноваційні технології навчання, що застосовуються у роботі зі старшокласниками з порушеннями слуху: інтерактивні та комп'ютерні технології, технології програмованого навчання, технологію розвитку критичного мислення, мультимедійні технології.

Ключові слова: старшокласники з порушеннями слуху, інноваційні технології навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

The article analyzes innovative learning technologies that are used with hard-of-hearing senior pupils: interactive and computer technologies, programmed learning technologies, critical thinking development technology, multimedia technologies.

Key words: hard-of-hearing senior pupils, innovative teaching technologies, information and communication technologies.

Постановка проблеми. Ефективний процес навчання старшокласників з порушеннями слуху передбачає використання інноваційних технологій та їх поєднання із традиційними методами викладання. Застосування комп'ютерних технологій дає можливість інтенсифікувати навчальний процес, реалізувати ідеї розвиваючого навчання дітей з порушенням слуху. Пріоритетні напрями корекційної педагогіки включають розробку педагогічної технології

якісної індивідуалізації спеціальної освіти із застосуванням інноваційних технологій.

Актуальність дослідження. Застосування інноваційних технологій в освітньому процесі осіб з порушеннями слуху повинні бути спрямовані на активізацію навчальної і мовленнєвої діяльності при використанні інноваційних, зокрема інформаційно-комунікаційних, технологій. Тому на сьогодні актуальною проблемою є розробка інноваційних технологій навчання, які б стали ефективним засобом у системі корекційної роботи з розвитку комунікативних навичок та інших життєвих компетенцій старшокласників із порушеннями слуху.

Мета статті – розкрити особливості використання інноваційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Проблему застосування інноваційних технологій навчання з дітьми з порушеннями слуху вивчали: І. Дубінчук [1], О. Дмитрієва [2], В. Лобода [5], Л. Малиновий [6], Є. Речицька [7] та ін. Сенсорний дефект заважає дитині в нормальному спілкуванні з дорослими, від яких вона отримує накопичений людством досвід, ускладнює контакти із чуючими однолітками. Крім того, що у них страждають вищі психічні функції: пам'ять, увага, мислення, є порушення і в емоційно-особистісній сфері. Це призводить до відчуття психологічного дискомфорту, погіршення загального самопочуття, настрою, активності у дітей [1, с. 21].

Проблема підготовки дітей з порушеннями слуху залежить від виявлення в них максимально потенційних можливостей до навчання і застосовування інноваційних технологій навчання [6]. Сучасні педагоги працюють в умовах реформування системи і змісту освіти, застосування інноваційних технологій, форм і методів навчання дітей з порушенням слухової функції.

Важливу роль у розв'язанні даного завдання відіграють інтерактивні технології навчання [4]. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Під час навчального процесу в закладах для дітей з порушеннями слуху можливе використання наступних інтерактивних технологій: кооперативне навчання (взаємоперевірка, роз'єднай слово, лабіринт, кубування, конструктор); колективно-групове навчання (дешифратор, міні-проект, орфоепічні вправи, криголам, морський бій, мозковий штурм, діаграма Венна) ситуативне моделювання (симуляції,

імітації гри); опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, кути).

Науковцями, які працюють в галузі сурдопедагогіки, сурдопсихології і сурдотехніки, розроблено новітні технології навчання, які орієнтовані на формування повноцінної інтелектуальної сфери нечуючої дитини, на попередження виникнення негативних проявів у її психічному розвитку внаслідок порушень слуху, на компенсацію і корекцію тих відхилень у становленні особистості, які спричинені порушенням слухової функції.

Діти мають можливість бути протезованими ефективними слуховими апаратами, які забезпечують високу якість слухового сприймання і розвитку мовлення. Набула широкого застосування і операція з кохлеарної імплантації, яка дає можливість ефективно реабілітуватися малюкам із важким ступенем ураження слуху. Новітні технології застосовуються і в сучасній діагностиці уражень слуху, яка тривалий час на Заході (Польща, Нідерланди) проводиться ще в натальному періоді розвитку дитини і є державною соціальною програмою (Українсько-Голландський проект «Матра» з питань інтеграції дітей з порушеннями слуху). Працівниками науковцями НВП «ВАБОС» розроблено новітні технології розвитку мовлення, сприймання у дітей з порушеннями слуху. Комп'ютерний слухомовний комплекс «Поліфонатор» знайшов застосування в багатьох школах компенсуючого типу [6].

Стихійно працюють над комп'ютерним забезпеченням освітнього процесу педагоги інформатики багатьох шкіл України. Ними розроблено авторські програми із оволодіння дітьми іноземною мовою (І. Кобель, Львівська школа-інтернат ім. Марії Покрови), з розвитку слухового сприймання і ритму (В. Романишин, Кам'янець-Подільський НРЦ). Нещодавно ІТ-центрами обласних міст України була започаткована програма дистанційного навчання нечуючих «Подолання освітньої ізоляції осіб з порушеннями слуху», яка продемонструвала усі переваги електронного методу навчання з розвитку комунікативних здібностей нечуючих, вдосконаленню їх особистісних характеристик, урізноманітненню шляхів здобуття освіти.

Провідні вчені пропонують різноманітні новітні технології проведення навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями слуху. Досвід застосування «чистого усного методу» Е. Леонгард, «білінгвістичного методу» Г. Зайцевої сприяє диференційованому

підбору методу навчання, враховуючи особистісні характеристики кожної дитини зокрема.

Використовуючи методи ділової гри, можна розвивати чуттєвий і естетичний потенціал особистості, виробляти в учнів ініціативність, ділові та культурні навички, тобто якості, що потрібні сучасній молодій людині. В. Купрас зауважує, що застосування інтерактивних технологій корисне і для фізичного здоров'я учнів, оскільки знімається нервово напруження, елементи гри вносять позитивні емоційні відчуття [4, с. 75].

Можна також застосовувати технологію розвитку критичного мислення, яка полягає в тому, що шлях її застосування учні знаходять самі. На нашу думку, зі старшокласниками із порушеннями слуху можна використати такі методичні прийоми критичного мислення: «Подвійні щоденники», «Маркування тексту», «Звертання до ключових слів», «Знаємо – бажаємо дізнатися – дізналися», «Парна (групова) мозкова атака», «Ключові терміни».

Забезпечити повноцінне формування наочно-образного мислення можна через використання в школі для дітей з порушеннями слуху моделей, які допомагають дитині побачити істотні сторони досліджуваного об'єкта, явища і зробити їх змістом пізнавальної діяльності [6, с. 476-477].

Найбільшим досягненням нових технологій є інтерактивна дошка (Smart Board) – це сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу на комп'ютері.

Ефективною є технологія програмованого навчання – технологія самостійного індивідуального навчання за заздалегідь розробленою навчальною програмою з допомогою спеціальних засобів (програмованого підручника, особливих навчальних машин, ЕОМ). Вона забезпечує кожному учневі можливість здійснення навчання відповідно до його індивідуальних особливостей (темп навчання, рівень наочності тощо) [3, с. 64].

Використовуючи мультимедійні технології для навчання дітей з порушеннями слуху потрібно враховувати той факт, що такий компонент як звук можуть сприймати не всі учні, тому він може використовуватись вибірково, в залежності від індивідуальних можливостей учнів у класі.

З метою формування інтересу учнів до поглиблення знань з права, розвитку комунікативних умінь, глибшого розуміння та

повноцінного засвоєння матеріалу О. Дмитрієва використала такі практичні види діяльності старшокласників з порушеннями слуху: обговорення в групі, сюжетно-рольова гра, імітаційна гра, ділова гра, дидактична (інтелектуальна) гра, ілюстративна гра, дискусія, робота в парах, прес, аналіз ситуації, коло ідей, розігрування ситуації по ролях [2, с. 89-91].

За словами В.Лободи, робота учнів із порушеннями слуху у навчальному Інтернет-середовищі – це додаткова мовленнєва практика, що сприяє розвитку мовлення у соціально-комунікативній і навчально-пізнавальній функції, впливає на мотиваційну сферу особистості, актуалізуючи потребу у застосуванні вербального мовлення. Використання ІКТ для візуалізації навчальних матеріалів і комунікації із застосуванням писемного мовлення є одним із шляхів компенсації слухової депривації і корекції вторинних порушень в розвитку старшокласників із порушеннями слуху [5, с. 19].

Висновки. Отже, використання інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню і підтримці високої навчальної мотивації старшокласників із порушеннями слуху, формуванню в них стійкого інтересу до пізнання нового, заохочує їх бути самостійними, ініціативними та активними, формує в учнів навчальні навички, сприяє індивідуалізації навчального процесу, створює передумови для подальшої успішної соціалізації старшокласників із порушеннями слуху.

Перспектива дослідження. У перспективі подальших наукових пошуків є апробація інноваційних методів і форм навчання старшокласників із порушеннями слуху і складання рекомендацій щодо їх застосування.

Бібліографія

1. Дубінчук І.В. (2018) Врахування психологічних особливостей дітей з порушенням слуху – складова успішної соціалізації на етапі становлення Нової української школи / І. В. Дубінчук // Роль корекційних педагогів у розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на етапі становлення Нової української школи : тематичний збірник праць / за ред. Н.Л. Гузь. Рівне: РОППО. С. 19-21. **2. Дмитрієва О.І.** (2019) Використання практичних видів діяльності у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху / О.І. Дмитрієва // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова,

О.В. Гаврилова. Вип. 14. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. С. 80-92. **3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій** / Автор-укладач Н.П. Наволокова. (2009). Харків: Основа. 176 с. **4. Купрас В.В.** (2015) Ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні дітей з порушеннями зору / В.В. Купрас // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. К. Вип. 11-12 (19-20). С. 67-81. **5. Лобода В.В.** (2010) Навчальне Інтернет-середовище як засіб мотивації мовлення старшокласників з вадами слуху : автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В.В. Лобода. К., 26 с. **6. Сурдопедагогіка** (2004) / под ред. Е.Г. Речицкой. М.: ВЛАДОС. 655 с.

УДК 376.37.11 – 067.22

Бойчук Г.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, старший викладач
О.М. Ткач

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ У РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ТА ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено основні підходи до налагодження ефективної взаємодії фахівців у процесі здійснення логокорекційної роботи в умовах дошкільного навчального закладу загального розвитку.

Ключові слова: взаємодія, професійна компетентність, логокорекційна робота, мовленнєві порушення.

The article deals with the main approaches to the establishment of effective interaction of experts in the process of implementation of the logo correctional work in the conditions of pre-school educational establishment of common development.

Key words: inclusive education, professional competence, logocorrectional work, speech disturbance.

Постановка проблеми. До кінця ХХ століття в Україні відбулися глибокі соціально-економічні, політичні, екологічні та інші зміни, що призвели до різкого збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Статистичні дані останніх

десятиліть показують, що число дітей з порушеннями мовлення зросло до 40-50% від загального числа дітей з особливими освітніми потребами (Л. Андрусичина, Є. Соболева, І. Марченко та ін.), тоді як на кінець 50-х років ХХ ст. дане число дітей не перевищувало 17% (Б. Гриншпун, М. Хватцев та ін.) [6].

Аналіз основних досліджень та публікацій. Науковими дослідженнями в області спеціальної педагогіки доведено винятково важливе значення раннього розпізнавання мовленнєвого недорозвинення і його більш ранньої корекції, що дозволяє попереджати труднощі дітей під час навчання в школі (В. Тарасун, М. Шеремет). Корекційно-виховна робота з дітьми дошкільного віку при виражених порушеннях мовлення призводить до значної їх компенсації.

Дошкільний навчальний заклад є першим ступенем безперервної освіти і входить до системи суспільного дошкільного виховання. Дошкільним навчальним закладам загального розвитку належить провідна роль у вихованні та розвитку дошкільників, а за наявності у дітей мовленнєвих порушень – подолання та компенсація вторинних психологічних відхилень (Н. Лепетченко, В. Бондарь, Н. Базима) [4]. Досвід практичної роботи фахівців-логопедів дошкільних навчальних закладів загального типу та особливості тлумачення нормативно-правового забезпечення на різних рівнях освітньої ланки потребують подальшого узгодження. Крім того, більшість документації зорієнтована на спеціальну ланку освіти, тому особливої уваги потребує процес організації логокорекційної допомоги в умовах масових освітніх установ.

Мета дослідження: теоретико-практичне вивчення умов, завдань і змісту корекційної роботи логопеда та вихователів логопедичних груп.

Виклад основного матеріалу. Дослідження полягає у визначенні на основі узагальнення практичного досвіду структурних та змістових особливостей надання логопедичної допомоги в дошкільному навчальному закладі загального розвитку, у виявленні умов досягнення ефективності логокорекційної роботи у закладах даного типу. За результатами дослідження розроблено практичні рекомендації щодо організації та проведення логопедичної роботи у ЗДО загального розвитку, які можуть бути використані з метою оптимізації логокорекційного процесу у дошкільних установах.

Науковими дослідженнями в галузі логопедії доведено винятково важливе значення раннього розпізнавання порушення та

його ранньої корекції. Дошкільний вік є синтетивним періодом для розвитку мовлення, саме в цей період відбувається інтенсивний морфо-функціональний розвиток мозку, розвивається чуттєва база пізнання, орієнтовно-дослідницька діяльність, формуються механізми пам'яті, мислення, тому логокорекційний вплив у дошкільному віці є обґрунтованим.

Дуже важливо, щоб на цьому етапі взаємодії з дітьми з порушеннями в мовленнєвому розвитку, працювали професійно-компетентні фахівці, які не тільки розуміють ступінь відповідальності за виховання і навчання дітей, але й спеціалісти, які знають сутність педагогічного процесу, особливості та закономірності корекційно-педагогічного впливу на дітей, які правильно вибирають методи та засоби педагогічного впливу, які грамотно аналізують досягнуті результати. Рівень професіоналізму педагога залежить від його педагогічної, соціально-психологічної, диференційно-психологічної компетентності та від ступеня розвитку професійно-педагогічного мислення. Головним і кінцевим результатом професійної діяльності педагога є сама дитина, розвиток її особистості, здібностей і компетентності (Н. Бордовська, А. Реан).

Професійна компетентність учителя-логопеда – це інтегративна якість фахівця, здатного максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з порушеннями мовлення.

Відображення нормативних вимог, професійних норм у свідомості педагога дозволяє найбільш повно та адекватно сприймати фахову діяльність, орієнтуватися в ній, розробляти стратегію та тактику, плани та основні завдання своєї діяльності, свідомо регулювати власну поведінку. Як зазначає М. Орешкіна [1, с. 13], деонтологічні критерії професійної діяльності вчителя-логопеда – це: уявлення про етико-деонтологічні аспекти логопедичної діяльності; сукупність деонтологічно значущих якостей; адекватна реалізація уявлень і якостей у процесі подолання мовленнєвих порушень.

Важливою умовою деонтології вчителя-логопеда є вміння встановлювати правильні взаємини з вихователями, помічником вихователя, практичним психологом, музичним керівником, інструктором з фізичного виховання та батьками. Спільне обговорення з колегами плану та реалізації корекційно-розвивального навчання стосовно тієї чи іншої дитини в атмосфері

взаємоповаги та взаєморозуміння створює сприятливий фон для проведення ефективної логопедичної роботи.

Вчитель-логопед повинен уміти розробляти оптимальну педагогічну стратегію, проектувати шляхи навчання та виховання кожної дитини з мовленнєвими порушеннями; діагностувати та фіксувати стан мовленнєвого розвитку дітей і відповідну динаміку; проводити навчально-виховну, корекційну роботу з дітьми, що мають мовленнєві вади, ефективно застосовувати професійні знання в практичній діяльності; забезпечувати сприятливі умови для продуктивного засвоєння дітьми відповідних спеціальних програм з урахуванням виду мовленнєвого порушення, вікових, індивідуальних психофізичних особливостей дітей; вести відповідну психолого-педагогічну та статистичну документацію.

Відповідно до кваліфікаційних вимог [5], учитель-логопед повинен мати вищу освіту зі спеціальності «Дефектологія. Логопедія» або «Корекційна освіта. Логопедія» (магістр, спеціаліст), високий професійний рівень, загальнопедагогічну компетентність; володіти ефективними формами, методами організації навчально-виховної роботи, моральними якостями, гідними наслідування.

Корекційно-розвивальне навчання дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення здійснюється у спеціалізованих ЗДО (заклад дошкільної освіти) для дітей з порушеннями мовлення, у спеціальних (логопедичних) групах ЗДО комбінованого типу, на логопедичному пункті при ЗДО, а в умовах інклюзивного навчання – в ЗДО загального розвитку, яке покликане забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

На підставі наявної нормативно-правової документації в дошкільному навчальному закладі передбачається чітка організація всього корекційного процесу. Вона забезпечується своєчасним обстеженням дітей, раціональним складанням розкладу занять та плануванням індивідуальної роботи з кожною дитиною, наявністю програмного забезпечення і відповідно до нього планів фронтальних занять, оснащенням корекційного процесу необхідним обладнанням та наочними посібниками, спільною роботою вчителя-логопеда з вихователями групи, практичним психологом, музичним керівником, інструктором з фізкультури і батьками.

Основними завданнями корекційно-розвивального навчання в логопедичній групі дошкільного навчального закладу є зміцнення здоров'я дітей і фізичний розвиток дитини, забезпечення гнучкості та пластичності загальної системи педагогічних впливів згідно з мінливими можливостями дітей, індивідуалізація і диференціація педагогічних методів, прийомів і засобів стосовно кожного конкретного дошкільника, розвиток пізнавальних інтересів, пізнавальної активності в освоєнні навколишньої дійсності, формування емоційно-позитивного ставлення дітей до занять, розвиток дрібної моторики рук, розвиток регулюючої функції мови, мовленнєвого опосередкування діяльності та оволодіння комунікативно-мовленнєвими засобами спілкування [4; 6].

Проведення всього комплексу корекційних заходів при організації логопедичної роботи потребує поєднання спеціальних занять щодо виправлення порушень мовлення [1; 4; 5; 6]. Для цього в групі розроблено особливий режим дня, що відрізняється від звичайного. Передбачено спільне проведення вихователем і вчителем-логопедом бінарних занять, вчителем-логопедом – фронтальних, підгрупових та індивідуальних. Поряд з цим у режим дня входить час для занять дітей-логопатів з практичним психологом, музичним керівником (у ранкові години, під час прогулянок). У вечірній час виділяються години для роботи вихователя з підгрупами або окремими дітьми з корекції (розвитку) мовлення відповідно до завдань вчителя-логопеда. Вихователь планує свою роботу з урахуванням вимог, як програми розвитку дитини дошкільного віку, так і мовленнєвих можливостей дітей та їх просування в освоєнні корекційної програми, яка реалізується логопедом у відповідності з характером мовленнєвого порушення.

У зв'язку з цим виникає необхідність забезпечити взаємодію, наступність у роботі всіх учасників корекційного процесу, а зокрема вчителя-логопеда та вихователя [2, с.15-18; 6]. Вихователь повинен знати основні напрями корекційної програми, вікові та індивідуальні особливості формування мовлення дошкільнят, розуміти особливості звукової та лексико-граматичної сторін мовлення і враховувати мовні можливості кожної дитини в процесі навчально-виховної роботи.

Вчитель-логопед спільно з вихователем планує заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з оточуючим світом, підготовки до грамоти і підготовки руки до письма. Ефективним є планування роботи за лексичними темами. Наступність у роботі вчителя-логопеда і вихователя передбачає не тільки спільне планування, але

й обмін інформацією, обговорення досягнень дітей, як на мовленнєвих, так і на інших заняттях. Усе це фіксується у зошиті взаємозв'язку між вчителем-логопедом та вихователем.

Робота вихователя з розвитку мовлення в більшості випадків випереджає логопедичну, це підготовка дітей до сприйняття матеріалу на майбутніх логопедичних заняттях, забезпечення необхідної пізнавальної і мотиваційної бази для формування мовленнєвих знань і вмінь. В інших випадках вихователь зосереджує свою увагу на закріпленні результатів, досягнутих дітьми на логопедичних заняттях.

Особливе місце займає організація рухливих ігор для дітей з мовленнєвими порушеннями, з огляду на те, що діти даної категорії швидко втомлюються, часто соматично ослаблені, фізично невитривалі. Тому, плануючи роботу з організації ігрової діяльності, вихователь повинен чітко уявляти реальні фізичні можливості кожної дитини та диференційовано підбирати рухливі ігри. Рухливі ігри, які зазвичай складають частину фізкультурних, музичних занять, можуть бути проведені на прогулянці, на святкових ранках, під час розваг. Рухливі ігри одночасно допомагають успішному формуванню мовлення.

Висновки. Ефективна корекція мовленнєвих порушень можлива за умови тісної співпраці вчителя-логопеда та вихователя групи, де перебуває дитина. Такий підхід до логокорекційної роботи забезпечує системність та поетапність формування мовлення. Важливою є інтеграція зусиль вчителя-логопеда, практичного психолога, музичного керівника та вихователів за наявності у них високого професіоналізму та злагодженої взаємодії в корекційному процесі. Зміст корекційно-педагогічної діяльності будується з урахуванням поєднаних ліній мовленнєвого розвитку – звуковимови, лексики, граматики, звязного мовлення – і забезпечує інтеграцію мовленнєвого, пізнавального, художньо-естетичного, музичного, моторного розвитку дитини.

Бібліографія

1. Базовий компонент дошкільної освіти: наказ МОН молоді і спорту України від 22.05.2012 р.№615 [Елект. ресурс] //режим дос. до вид.: www.zakon.ua. **2. Глухов В.П.** (1993) Взаимосвязь в работе логопеда и воспитателя с детьми дошкольного возраста с ОНР. М.: Феникс, 76 с. **3. Концепція** розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс] // режим доступу до вид.: www.zakon.rada.gov.ua. **4. Логопедія** (2015) / за ред.

М.К. Шеремет. К.: Слово. 776 с. **5. Довідник** кваліфікаційних характеристик професій працівників (1994) // Інф. збірник МОН України. К.: Освіта. №5-6. **6. Рібцун Ю.В.** (2012) Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Х.: Основа. 239 с.

УДК 373-056.2/3-056.264

Боросюк І.В.
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
С.П. Миронова

УРАХУВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних закладах здійснюють вчителі загальноосвітньої підготовки. При проведенні уроків вони мають розуміти індивідуальні особливості учнів, їхні потреби й можливості. У багатьох дітей є порушення мовлення, що призводить до труднощів засвоєння навчального матеріалу, проблем у спілкуванні. Тому в змісті навчання, методах його реалізації слід враховувати особливості мовлення дітей, забезпечити його корекцію і розвиток.

Ключові слова: інклюзивне навчання, учні з особливими освітніми потребами, порушення мовлення, індивідуальний підхід.

Teachers with special educational needs provide training for students with special educational needs in inclusive institutions. When teaching, they need to understand the individual characteristics of the students, their needs and capabilities. Many children have speech disorders, which leads to difficulties in learning the material, problems in communication. Therefore, the content of learning, methods of its implementation should take into account the peculiarities of children's speech, ensure its correction and development.

Key words: inclusive education, students with special educational needs, speech disorders, individual approach.

Постановка проблеми. Запровадження інклюзивної освіти вимагає впровадження в практику роботи закладів загальної

середньої освіти комплексу заходів, спрямованих на своєчасне забезпечення кожній дитині з особливими освітніми потребами (далі – дитині з ООП) адекватних умов для розвитку, формування повноцінної особистості, отримання належної освіти. Це надзвичайно актуально для сьогодення, адже Концепція Нової української школи підкреслює вагомість орієнтації на особистість учня.

Аналіз досліджень і публікацій. У спеціальній педагогічній та психологічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного закладу (Л. Вавіна, Н. Гаврилова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, З. Ленів, С. Миронова, В. Тарасун та ін.). Вчені зазначають, що у загальноосвітніх школах учні з порушеннями мовлення відчують значні труднощі, часто не встигають не лише з мови, а й з інших предметів [1; 3; 4]. Дослідження Н. Гаврилової, Т. Ілляшенко, Н. Пахомової та ін., свідчать, що дітям з мовленнєвими порушеннями найважче оволодіти програмою з рідної мови, математики [1; 2; 5]. У школярів відзначається недостатній рівень сформованості мовленнєвої функції, а саме: обмежений обсяг словника, нечіткість уявлень про звуковий і морфологічний склад слова, недостатність мовленнєвих узагальнень, різних видів мовленнєвого аналізу, операцій порівняння і узагальнення.

Метою статті є виявлення впливу порушень мовлення на успішність молодших школярів та урахування їх у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. У теорії корекційної педагогіки (Н. Базима, Т. Ілляшенко, І. Мартиненко, С. Миронова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) та практиці освіти доведено, що успішність дітей суттєво залежить від рівня розвитку мовлення [1; 2; 3; 4; 5]. Зокрема, у початкових класах найчастіше трапляються діти, які погано вчаться через своєрідні мовленнєві порушення, які проявляються не лише в усному мовленні, а й на письмі. Таких дітей слід направляти до логопеда, який з'ясує причину мовленнєвого порушення й надасть індивідуальну логопедичну допомогу. Проте у мовах сучасного інклюзивного навчання не можна обмежуватися лише заняттями з логопедом. Діти з порушеннями мовлення потребують у навчанні індивідуального підходу з урахуванням конкретного порушення, можливостей. Адже різні мовленнєві порушення неоднаково впливають на засвоєння навчального матеріалу, спілкування учня з однолітками, його психологічні особливості.

Психологічні особливості дітей з порушеннями мовлення знаходяться у прямій залежності від мовленнєвого діагнозу, якості та ступеня порушення, його причин. Зокрема, діти, порушення мовлення яких обумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи, є виснажливими, швидко втомлюються передусім у розумових видах діяльності. Вони можуть бути дратівливими, збудженими, розгальмованими, неспокійними, непосидючими; їхній настрій швидко змінюється внаслідок емоційної нестійкості. У окремих дітей спостерігається загальмованість, зниження розумової працездатності, зниження уваги. Досить часто мовленнєві порушення цієї категорії дітей викликають нестійкість уваги й пам'яті, недостатність регулюючої функції мовлення, порушення пізнавальної діяльності та розумової працездатності.

Діти з порушеннями мовлення функціонального характеру характеризуються як підвищеною збудливістю, негативізмами, розладами поведінки, так і навпаки - надмірною сором'язливістю, невпевненістю, ранимістю.

Учні з дизартрією і дислалією з труднощами оволодівають письмом і читанням; вони соромляться своєї вимови, що призводить до зниження комунікативних здібностей. Діти з дислексією мають труднощі не лише з читанням, а й з математикою. До серйозних проблем призводить і заїкання, оскільки в учнів, що заїкаються, виникає і закріплюється невпевненість у власному мовленні, своїх можливостях. Це впливає на поведінку дітей: вони намагаються мовчати, уникають доручень, пов'язаних з необхідністю говорити, обмежують своє спілкування, стають сором'язливими, відстають у навчанні. Ще важче оволодіти матеріалом дітям із ЗНМ. Таким учням важко зрозуміти навчальні завдання, інструкції, вказівки вчителів. Під час висловлювань виникають труднощі у формуванні власних думок, висловлювань, міркувань.

Отже, всі мовленнєві порушення ускладнюють оволодіння шкільними предметами, і як наслідок в учнів з'являється стійка неуспішність, труднощі у вивченні рідної мови, математики. Відповідно з метою усунення навчальної неуспішності дітей слід не лише індивідуально підійти до корекції їхніх мовленнєвих порушень, а й застосовувати прийоми індивідуального підходу.

Передусім дитина-логопат потребує сприятливого режиму навчання, що виражається у доброзичливому ставленні вчителя, розумінні та урахуванні ним у навчальному процесі особливостей особистості дитини, психологічній підтримці з боку вчителя.

Важливим завданням є стимулювання пізнавальної й мовленнєвої активності дітей, адже у багатьох з них через порушення мовлення комунікативна діяльність є зниженою, вони невпевнені в собі, є пізнавально пасивними. Слід спочатку залучати дітей до таких видів діяльності, де можна сформувати ситуацію успіху, віру в себе, організувати позитивне спілкування з однокласниками.

Варто пам'ятати, що в учнів-логопатів можуть бути проблеми і у розумінні мовлення, тому слід давати детальний інструктаж перед виконанням завдань і переконатись, що дитина його зрозуміла. Мовлення педагога має бути зразковим, чітким, емоційно виразним, складатись із коротких зрозумілих речень.

Велику увагу слід приділяти формуванню прийомів розумової роботи, необхідних для оволодіння граматиною; з метою розвитку зв'язного мовлення - вчити дитину міркувати, робити розгорнуті висновки.

Вчитель, як і логопед, має допомагати дитині планувати своє висловлювання, контролювати його, слідкувати за використанням у самостійному мовленні навичок, набутих на логопедичних заняттях.

У багатьох дітей-логопатів виявляються недорозвиненими такі важливі для шкільного навчання функції, як: просторове сприймання і аналіз, просторові уявлення; зорове сприймання, аналіз і синтез; координація системи «око-рука»; складна координація рухів пальців і кисті рук; фонематичне сприймання, фонематичний аналіз і синтез. Ці функції мають стати об'єктом корекційної роботи педагога, яка може здійснюватись як на навчальному, так і позанавчальному матеріалі. При суттєвому порушенні цих функцій дитина може потребувати й спеціального впливу психолога, з яким вчителю також необхідно узгодити зміст і прийоми роботи.

Наголосимо, що індивідуальний підхід до дітей, конкретний зміст і прийоми корекційної роботи залежать від мовленнєвого діагнозу дитини, її психологічних особливостей і мають ретельно узгоджуватись із логопедом, психологом. Наприклад:

- форма опитування дитини із заїканням (усна чи письмова відповідь, з місця чи біля дошки, на уроці чи після уроку) залежить від етапу корекційного впливу;

- при грубих і стійких помилках дитини у письмі й читанні не варто давати додаткові завдання, а узгодити із логопедом спеціальні, що враховують специфіку цих помилок;

- у дітей, що мають фонетико-фонематичний недорозвиток, необхідно розвивати фонематичне сприймання, фонематичний аналіз і синтез.

Навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення має бути поєднаним із оздоровленням, логопедичними заняттями, по необхідності - із лікуванням, психокорекційним впливом, заняттями з ЛФК.

Вагомого значення для включення дітей з порушеннями мовлення у навчальний процес має підготовка учнівського колективу до позитивного сприймання такого однокласника. Вчитель має пояснити, що в класі є учень, який потребує підтримки й допомоги однокласників, що для подолання мовленнєвих проблем потрібен час. Водночас педагог разом із психологом мають залучати дитину-логопата до колективних форм діяльності, у якій їй буде комфортно й порушення мовлення не висуватимуться на перше місце.

Особливу роботу логопеду, вчителю й психологу слід провести з родиною учня з порушенням мовлення, адже співпраця батьків із спеціалістами є запорукою успішності корекційно-виховної роботи.

Висновки. Різні порушення мовлення мають безпосередній вплив на розвиток пізнавальних процесів учнів молодшого шкільного віку й відображаються на їхній успішності у навчанні. Подолання шкільної неуспішності дитини має враховувати конкретне мовленнєве порушення і потребує комплексної співпраці вчителя з логопедом, психологом, батьками учня.

Перспективи дослідження Перспективним напрямком є розробка методичних рекомендацій для вчителів інклюзивних закладів з індивідуального підходу до учнів-логопатів.

Бібліографія

1. Гаврилова Н.С. (2011). Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-сервіс». **2. Ілляшенко Т.Д.** (2009). Як допомогти дітям з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. Завуч. №19 (385). С. 8-12. **3. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / за ред. С.П. Миронової.** (2015). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. **4. Логопедія: підручник / за ред М.К. Шеремет.** (2014). Київ: Слово. **5. Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівців: монографія / за ред. Н.Г. Пахомової, В.А. Погребняка.** (2017). Полтава: ТОВ «АСМІ».

Бочковська І.С., Бочковський О.С.
Криворізький державний педагогічний університет
Науковий керівник:
кандидат соціологічних наук, доцент
Т.Г. Коломоєць

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті розкриваються проблеми становлення інклюзивної освіти в новій українській школі. Ситуація інклюзивної освіти в Україні та закордоном. Висвітлюється питання щодо комфортного освітнього середовища в новій українській школі.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими потребами, нова українська школа.

This article is for primary school teachers. Expanding the outlook on inclusive learning at a new Ukrainian school is being revealed. The situation of inclusive education in Ukraine and abroad. The issue of a comfortable educational environment in the new Ukrainian school is highlighted.

Keywords: inclusive learning, children with special needs, new Ukrainian school.

Постановка проблеми. Одним з положень нового Державного стандарту початкової освіти та пріоритетних завдань нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти. Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й інших учнів, для створення ситуації успіху для кожної без виключення дитини. Особливо важливим це є для молодших школярів, оскільки саме в початковій школі мають закладатися основи успішного опанування знань, умінь та навичок.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (далі по тексту ООП) пов'язана з правом на освіту, адже інклюзивна освіта («inclusion» – включення) передбачає навчання всіх без винятку дітей, в тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього навчального закладу, пристосування середовища та навчального процесу до індивідуальних потреб кожної дитини.

Метою статті є висвітлення сучасного стану впровадження інклюзивної освіти для дітей молодшого шкільного віку в новій українській школі.

Виклад основного матеріалу. Майже 90% українських шкіл проігнорували закон про інклюзивну освіту. На практиці школярі з особливими освітніми потребами не всюди можуть скористатися постановою про інклюзивну освіту, хоча вона знаходиться в дії. Жодна школа не має права відмовити батькам в прийомі на навчання їхньої дитини, однак до впровадження норм закону є багато питань. За новим законом про освіту інклюзивний клас повинен бути в кожній школі, в якій хоче вчитися така дитина з ООП.

Коли говорять про освіту дітей з особливими потребами, слід говорити про зміну базових принципів навчання. Радянська система намагалася вирішувати проблему шляхом її ігнорування і обмеження. Тому термін «люди з особливими потребами» просто країні був непотрібний. Вживався термін – «інвалід». Створювалися спеціалізовані школи-інтернати для інвалідів, в кращому випадку – спеціалізовані класи. Головний недолік такої обмеженої системи навчання – відсутність контактів з однолітками і незворотні психологічні зміни у свідомості дитини. Більшість вихованців спецшкіл в подальшому житті мають почуття знедоленості через обмеженість контактів з однолітками. Недолік інтегрованих класів – недостатня кваліфікація викладачів, які працюють з дітьми з особливими потребами [3].

Проте вже тривалий час, західні країни просувають ідею всебічної інтеграції людей з інвалідністю в звичайний світ. Відповідно, інклюзивна освіта – надання рівного доступу до навчального процесу людям з особливими потребами, є одним з ключових моментів демократичних держав. В Україні ситуація з інклюзивною освітою знаходиться на етапі зародження. Серед 17337 українських шкіл тільки тисяча сто двадцять сім залучені до інклюзивного навчання. Більше 56 тисяч школярів з особливими потребами мають можливості навчання в загальноосвітніх установах. Таким чином, показник інклюзії в Україні становить лише 7%. Для порівняння: в Литві ця цифра сягає 90%, Польщі – 42%, Словаччини – 42%, Угорщині – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25% [2].

Включення дітей з особливими потребами в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданням яких є контроль за розвитком дитини, успішність його навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків [1].

Спільне навчання в новій українській школі, більш ефективне для дітей із незначними порушеннями життєдіяльності (слабозорі, слабчуючі, з легкою формою церебрального паралічу та ін.), за наявності добре налагодженої служби супроводу учнів у школі.

Висновки. У новій українській школі створюються умови для інклюзивного навчання дітей. Навчання стає ефективним в комфортних умовах для учня, при взаємодії дитини з колективом та взаєморозумінні. Наша країна впевнено крокує, але маленькими кроками, до впровадження інклюзії в загальноосвітні школи.

Перспективи дослідження вбачаємо у дослідженні ефективності інклюзивної освіти для дітей зі складними вадами розвитку.

Бібліографія

1. **Гевко І.В.** (2018) Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*: збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради. Херсон, Випуск №37. С.236-240. 2. **Гриневич Л.М.** Чотири роки впровадження інклюзії. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news> . 3. **Ервін Е., Кугельмас Д.** (2000) Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. К.: Крок за кроком, 203 с.

УДК 376.091.33-028.22-053.5-056.263

Брижак Н.Ф.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

О.І. Дмитрієва

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті проаналізовано значення використання наочності у навчанні дітей з порушеннями слуху; представлено результати проведеного дослідження із вивчення впливу використання наочності на засвоєння знань молодшими школярами з порушеннями слуху.

Ключові слова: наочність, діти з порушеннями слуху, навчальний процес, знання.

The importance of visual materials usage in the educational process of children with hearing impairments is analysed in this article. The

results of research of studying the influence of using visual materials on the acquisition of knowledge by junior pupils with hearing impairments are represented.

Key words: visual materials, children with hearing impairments, educational process, knowledge.

Постановка проблеми. Ефективність навчального процесу закладу середньої освіти для дітей з порушеннями слуху безпосередньо залежить від реалізації одного із найважливіших дидактичних принципів навчання – принципу наочності. Для дітей з порушеннями слуху важливо розвивати інтерес до навчання, спиратися на чуттєве сприйняття навчальної інформації, залучати всі органи чуття у процесі сприйняття навколишнього світу. Чим різноманітніше чуттєве сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється. Такий результат досягається у процесі використанні наочних засобів на усіх етапах навчання. Особливе значення має використання наочності у навчанні молодших школярів з порушеннями слуху.

Аналіз останніх досліджень. У педагогічній науці є чимало досліджень, присвячених проблемі використання наочності у педагогічному процесі. Цією проблемою займалися класики світової та вітчизняної наукової педагогіки Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та ін. Наріжним каменем дидактики вони визначали принцип наочності. Я. Коменський у своїй «Великій Дидактиці» таким чином виклав зміст цього принципу: «Нехай буде для учнів золотим правилом: все, що тільки можна, подавати для сприймання почуттями, а саме: видиме – для сприймання зором; те, що чуємо – слухом; запахи – нюхом; те, що підлягає смаку – смаком; те, що доступне дотику – дотиком... Звідси відомий вираз: спостереження власними очима замінює собою доказ»[1, с. 207].

Принцип наочності набуває особливого значення у процесі навчання школярів з порушеннями слуху: наочність полегшує пізнання багатозначності конкретних явищ, предметів навколишнього світу, забезпечує зв'язок між словом та образом, створює умови для розвитку спостережливості, корекції та розвитку сприймання та мислення [2, с. 386].

Вибір засобів наочності має відповідати віку та рівню мовленнєвого розвитку учнів, що забезпечує зв'язок сприймання наочних образів із словесним оформленням у тісному зв'язку з активністю учнів та розвитком їх мислення. Особливе значення у

навчанні нечуючих дітей надається співвідношенню між словом вчителя та наочністю (О. Дячков).

Вибір засобів наочності та їх кількості залежать від теми і мети заняття, рівня готовності учнів. До їх використання і оформлення існують певні вимоги, що враховують особливості сприймання дітей з порушеннями слуху, що, за спостереженнями психологів (Т. Розанова, І. Соловйов, Ж. Шиф) відбувається повільніше і виявляється менш точним і розділеним, аніж у чуючих школярів. Залежно від типу поєднання слова та наочності розрізняють кілька способів використання наочності: ілюстративний (наочність підтверджує, конкретизує інформацію вчителя), демонстраційний (наочність виступає як джерело знань, вчитель керує сприйняттям, спонукає до спостережень), дієвий (наочний матеріал є висхідним матеріалом для конструювання і переконструювання) тощо [3, с. 75].

Метою статті є представлення результатів проведеного експерименту з використання наочності у процесі навчання дітей з порушеннями слуху шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Експеримент проводився в індивідуальній формі у окремій кімнаті у присутності сурдопедагога. У процесі проведення експерименту значна увага надавалася створенню невимушеної атмосфери, позитивного емоційного настрою респондента.

Експеримент складався з 3 серій завдань, які містили по два завдання.

Перша серія була спрямована на виявлення умінь сприймати, запам'ятовувати й називати предмети та слова з пам'яті, сконцентрувати увагу на завданні.

Друга серія була спрямована на виявлення вмінь сприймати, логічно співвідносити, запам'ятовувати та називати пари пов'язаних між собою предметів та слів.

Третя серія була спрямована на виявлення вмінь сприймати, класифікувати й узагальнювати предмети та слова, групувати їх за певною ознакою.

Виходячи з аналізу отриманих результатів експериментального дослідження, нами було визначено три показники рівнів засвоєння знань молодшими школярами з порушеннями слуху:

- вміння запам'ятовувати вербальний і невербальний матеріал,
- вміння встановлювати логічні взаємозв'язки,

- вміння узагальнювати і класифікувати інформацію.

За встановленими показниками були визначені рівні засвоєння знань учнями з порушеннями слуху: високий, достатній, низький. *Високий рівень* демонстрували діти з порушеннями слуху, які були уважні до поставленого завдання, одразу розуміли інструкцію і без допомоги надавали правильні відповіді. Діти добре орієнтувались у наочному та словесному матеріалах, що свідчить про швидке зорове сприймання. Пам'ять у таких дітей як образна, так і словесна на достатньому рівні запам'ятовування, хоча перша відрізняється більшою швидкістю запам'ятовування і пригадування матеріалу, тобто діти краще запам'ятовують образи. Увага довільна, короткочасна, стійкість із швидким переключенням, особливо при роботі із наочним матеріалом. Мислення наочно-образне, пов'язане із мовленням, з достатнім рівнем осмислення та узагальнення матеріалів. Вони самостійно називали назви предметів на малюнках, а слова на табличках пояснювали короткими фразами, що вказує на сформованість понять навколишнього світу, вміння порівнювати та узагальнювати предмети.

Достатній рівень засвоєння знань демонстрували учні з порушеннями слуху, які розуміли інструкції одразу або за зразком, отримували незначну допомогу експериментатора у вигляді повідомлення деяких ознак одного предмета. Запам'ятовування і відтворення матеріалу хоча і було дещо повільніше, ніж у попередньої групи дітей, та респонденти майже без помилок швидко пригадували назви предметів на малюнках, але не завжди точно їх усно називали. Увага – мимовільна, нестійка, короткочасна, з швидким переключенням. Це свідчить про достатній розвиток оперативної пам'яті, але образна переважає над словесною. Мислення наочно-образне. Мислительні процеси узагальнення та осмислення предметів відбувались повільно, оперування образами відбувалося повільно. Діти вміють об'єднувати предмети за суттєвими ознаками, але не вміють робити висновки й називати групу предметів узагальнюючим словом. Наочний матеріал вони узагальнювали швидше й правильніше, ніж вербальний.

Низький рівень засвоєння знань продемонстрували діти з порушеннями слуху, які розуміли інструкції за зразком, потребували певної допомоги від експериментатора (підказки або пояснення). Пам'ять відрізнялась труднощами у пригадуванні матеріалу, особливо словесного. Увага мимовільна, розсіяна, іноді потрібно було привертати їх увагу до виконання завдання. У

називанні предметів вони припускались помилок, пригадуючи назви з попереднього завдання. Наочний матеріал вони сприймали на зоровій основі швидше, аніж словесний. Мислительні процеси більше спирались на запам'ятовування образів, ніж на слово. Діти відчували труднощі у встановленні логічних зв'язків між предметами та у процесі їх узагальнення.

Отримані дані про успішність виконання завдань дітьми з порушеннями слуху з опорою на наочність наступні: найбільша кількість дітей справилася з I серією завдань (50%), і виконала їх на високому рівні. Це свідчить про те, що в дітей на високому рівні розвинута образна пам'ять, вони швидко оперують наочними образами. При виконанні II серії завдань отримані показники дещо нижчі за всіма рівнями. Високий рівень продемонстрували 33% респондентів. Таким чином це свідчить про те, що дітям з порушеннями слуху при високому рівні розвитку пам'яті складніше встановлювати логічні зв'язки між предметами. Найменша кількість дітей на високому рівні справилася з III серією завдань (17%), що говорить про недостатню сформованість вмінь класифікувати та узагальнювати предмети.

Отже, переважна частина школярів з вадами слуху знаходяться на високому та середньому рівнях і лише невелика кількість дітей знаходяться на низькому рівні. Таким чином, ми можемо зробити наступні висновки, що більшість дітей добре орієнтується у наочних образах та можуть самостійно їх називати і пригадувати, але у класифікації та узагальненні, у встановленні логічних зв'язків між предметами цього матеріалу мають труднощі. Недостатній розвиток мисленневих операцій впливає на якість засвоєння навчального матеріалу, внаслідок чого зменшується обсяг розуміння наступних знань, уповільнюється розумовий розвиток учня.

З приводу II завдання, то отримані під час експерименту дані про успішність виконання завдань учнями молодшого шкільного віку з вадами слуху, що пов'язано з вербальним розумінням матеріалу знаходиться на середньому рівні, наступним іде низький рівень, і на високому рівні лише невелика кількість дітей.

Переважна кількість дітей I серію завдань виконали на середньому (50%) та високому (33%) рівнях, що свідчить про достатній рівень розуміння та запам'ятовування вербального матеріалу. На низькому рівні незначна кількість дітей (17%).

При виконанні II серії половина дітей посіли на низькому рівні (50%), на середньому (33%) та на високому (17%) - кількість

набраних відсотків. Це говорить про те, що дітям з вадами слуху значно складніше встановлювати логічні зв'язки між словесними образами ніж запам'ятовувати наочний матеріал.

Виконуючи III серію, діти, на жаль, не досягли високого рівня і розділили відсоткові дані наступним чином: середній(достатній) (66%) і низький (33%) рівнях, що вказує на певні труднощі в узагальненні та класифікації словесних образів під час роботи з ними.

Звідси зрозуміло, що більшість дітей з порушеннями слуху на достатньому рівні розуміють словесний матеріал, але розумові дії узагальнення та класифікації відбувались повільно, вони припускались помилок. Також їм складніше оперувати вербальними образами, засвоювати словесний матеріал, це впливає на якість та обсяг засвоєння знань.

Отже, завдання з наочним матеріалом діти з вадами слуху сприймали, розуміли та виконували значно швидше і правильніше, ніж зі словесними. Школярі легше в ньому орієнтувалися. Увага при виконанні наочних завдань була частіше довільною, довготривалою за стійкістю, а при словесному матеріалі, особливо у слабших дітей, увага була розсіяною, мимовільною. Запам'ятовування та пригадування наочного матеріалу відбувалось легше й швидше, що вказує на сформованість внутрішніх образів.

Висновки. На основі отриманих даних можна зробити висновки про те, що у процесі виконання завдань із використанням наочності (малюнків, фотографій) школярі з порушеннями слуху легше, правильніше та швидше вирішували їх, аніж у процесі виконанні завдань з опорою на слово. Використання наочних посібників у навчанні молодших школярів з порушеннями слуху сприяє розвитку пізнавальної активності, концентрації та розподілу уваги, активізації мислительних операцій у поєднанні з усним мовленням, впливає на покращення міцності запам'ятовування та пригадування матеріалу. Тому доцільно дібрана, правильно оформлена і дозовано представлена наочність інтенсифікує навчальний процес і сприяє кращому засвоєнню знань молодших школярів з порушеннями слуху.

Перспектива дослідження полягає у розробці та апробації педагогічних умов використання наочності у навчальному процесі молодших школярів з порушеннями слуху.

Бібліографія

1. Коменський Я.А. (1939) Избранные педагогические сочинения. Т.І. М.: Учпедгиз. С.2017. **2. Сурдопедагогика** (2004) / под ред. Е.Г.Речицкой. М.: ВЛАДОС. 655 с. **3. Сурдопедагогика:** (1989) / под ред. М.И. Никитиной. М.: Просвещение. 384 с.

Бугай А.В.
Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія
Науковий керівник:
доктор педагогічних. наук, доцент
М.А. Дергач

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МНЕСТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

У статті представлено результати теоретичного аналізу й експериментального дослідження мнестичної функції у старших дошкільників із ЗНМ. Аналіз наукової літератури дозволяє розкрити особливості різних видів пам'яті у дітей з ЗНМ та у дітей без мовленнєвих порушень. Представлені результати констатувального експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку пам'яті у старших дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: пам'ять, загальне недорозвинення мовлення, старший дошкільний вік.

The article presents the results of theoretical analysis and experimental study of mnesic function in senior preschool children with general speech underdevelopment. The analysis of academic publications reveals the peculiarities of different types of memory in children with general speech underdevelopment and in children without speech impairment. The presented results of the ascertainment experiment testify to the insufficient level of memory development in children with general speech underdevelopment.

Keywords: memory, general speech underdevelopment, senior preschool age.

Постановка проблеми. Успішність навчання дітей в школі багато в чому залежить від рівня їх підготовленості, тобто сформованості всіх психічних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення. Тому дуже важливо в дошкільний період забезпечити повноцінний розвиток у дітей пізнавальної сфери дошкільників.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних порушень, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Якщо загальне недорозвинення мовлення (далі – ЗНМ) не подолати в дошкільному віці, то в подальшому це може сприяти виникненню

відхилень в розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, а також труднощів в опануванні навичками читання та письма.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема ЗНМ є досить вивченою та висвітленою в спеціальній літературі (Г. Жаренкова, В. Орфинська, В. Воробйова, Л. Єфіменкова, Б. Гріншпун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева, Г. Чіркїна та ін.)

Психологічні дослідження в галузі логопедії проводили Г. Волкова, В. Калягін, Л. Кроль, І. Мартиненко, Е. Михайлова, Б. Осокін, Е. Рау, Т. Сак, М. Шеремет та ін. Пам'ять у дітей з ЗНМ вивчали Л. Белякова, І. Власенко, Ю. Гаркуша, В. Лубовський та ін.

Мета статті: висвітлити результати аналізу наукових джерел та даних експериментального дослідження, що проводилися з метою вивчення особливостей пам'яті старших дошкільників із ЗНМ та параметрів, що можуть бути ресурсом для запобігання виникненню ЗПР.

Виклад основного матеріалу. Під загальним недорозвиненням мовлення в логопедії розуміють таку форму мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування усіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і смислової сторони мовлення (фонетико-фонематичного боку, лексичного складу та граматичної будови). Недорозвинення може бути виражене в різній мірі: від відсутності мовлення або його лепетного стану до розгорнутого, але з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвинення.

До особливостей мовлення дітей з ЗНМ можна віднести порушення звуковимови, недорозвинення фонематичного слуху, виражене відставання в формуванні словникового запасу та граматичного ладу, пізній початок розвитку мовлення, збіднений словниковий запас.

Дослідженням недостатності мовленнєвого та психічного розвитку дітей з порушеннями мовлення займалася Р. Левіна. Вона розглядала відхилення в розвитку пізнавальної діяльності як вторинну затримку, структура якої залежить від характеру первинного мовленнєвого порушення.

Спільним для мовленнєвих розладів будь-якої етіології є утруднення комунікативних та когнітивних функцій людини. Пам'ять належить до одних з основних когнітивних процесів. Пам'ять – це запам'ятовування, збереження і відтворення індивідом його досвіду [5].

У роботах українських і зарубіжних дослідників зазначається, що становлення мнемічної діяльності у дітей з порушенням мовлення має свою специфіку. Як зазначають В. Калягін, Т. Овчиннікова, С. Конопляста, Т. Сак, О. Трошин, Є. Жуліна та ін., ЗНМ призводить до гальмування всіх пізнавальних процесів дітей, в тому числі – мислення й пам'яті, що, в свою чергу, ускладнює формування словникового запасу дитини й подолання мовленнєвого порушення. Особливості пам'яті дітей з ЗНМ не дають їм можливість засвоїти мовленнєвий матеріал в повному об'ємі та отримати бажаний результат в процесі корекційної роботи.

Тому, одним із важливих напрямків формування психічних процесів дошкільника з ЗНМ є розвиток пам'яті як передумови успішної пізнавальної активності дитини в цілому, і успішності в навчанні, зокрема.

При нормальному розвитку дитини поряд з переважанням мимовільної пам'яті з 4 років з'являються елементи довільної пам'яті, що проявляється як здатність дитини до постановки мнемічного завдання та до самоконтролю під час запам'ятовування і пригадування. Протягом дошкільного віку образна пам'ять залишається провідною. Таким чином, головною особливістю пам'яті в дошкільному віці є домінування мимовільної та образної видів пам'яті. Встановлюючи тісні міжфункціональні зв'язки з мовленням та мисленням, пам'ять активно включається в інтелектуальні процеси [3].

Дослідження мнестичних функцій (О. Мастюкова) дозволяє зробити висновок про те, що запам'ятовування словесних стимулів у дітей з ЗНМ значно нижче, ніж у дітей без мовленнєвої патології. При відносно збереженій смисловій, логічній пам'яті у дітей знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування та відтворення вербальної інформації. До особливостей слухової пам'яті належить: слабкість утримання мовленнєвих сигналів і точності відтворення; низький рівень розвитку довільності слухової пам'яті; порушення впізнавання слів на слух; повільне орієнтування на слух в умовах завдання. Зорова пам'ять характеризується складністю запам'ятовування геометричних фігур.

Діти часто забувають складні інструкції (трьох-, чотирьохступеневі), опускають деякі їх елементи та змінюють послідовність запропонованих завдань. Вони, як правило, не вдаються до вербального спілкування з метою уточнення інструкції

[2], повільніше орієнтуються в умовах завдання, мають нижчі результати, в порівнянні з нормою [1].

Своєчасне виявлення недоліків пам'яті та подальша їх корекція дозволяє домогтися максимальної результативності в системі логопедичної роботи з усунення ЗНМ та підготувати дітей до подальшого шкільного навчання.

Для виявлення особливостей пам'яті дітей було проведено експериментальне дослідження, мета якого полягала у вивченні мнестичної функції дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ I-III рівнів для подальшого визначення аспектів, що потребують подальшої корекції. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу №237 «Смородинка» Запорізької міської ради Запорізької області. У дослідженні взяли участь 6 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ I-III рівнів.

Дослідження пам'яті було проведено за допомогою методик Р. Немова «Запам'ятай малюнки» (короткочасна зорова пам'ять), «Запам'ятай цифри» (короткочасна слухова пам'ять) та «Пізнай фігури» (впізнавання).

За результатами констатувального експерименту було виявлено, що у дітей з ЗНМ найкраще розвинена короткочасна зорова пам'ять. Це можна пояснити тим, що зорове сприйняття є більш збереженим ніж фонематичне. Близько 67% дошкільників було зараховано до високого рівня розвитку пам'яті, 17% до середнього рівня та 17% – до низького.

Показники розвитку короткочасної слухової пам'яті є нижчими ніж зорової. У жодної дитини не виявлено високого рівня розвитку пам'яті. У 33% дошкільників середній рівень розвитку слухової пам'яті, у 50% низький рівень, а у 17% – дуже низький. Одержані результати свідчать про те, що розвиток слухової пам'яті є недостатнім і потребує корекції.

Як зазначають С. Конопляста та Т. Сак у дітей дошкільного віку найбільший обсяг запам'ятовування спостерігається у процесі надходження інформації через зоровий аналізатор, дещо менший – через слуховий аналізатор. Наочний матеріал запам'ятовується краще, ніж вербальний, і в процесі відтворення є більш значущою опорою під час пригадування [4].

За результатами проведення методики «Пізнай фігури» було виявлено особливості впізнавання дітей. Цей вид пам'яті з'являється і розвивається в онтогенезі дітей одним з перших. Від його розвитку залежить становлення інших видів пам'яті, в тому числі

запам'ятовування, збереження та відтворення. У випробуваних було визначено три рівні розвитку впізнавання: середній (33%), низький (33%) та дуже низький (33%). Дітям було важко знайти та вказати, на яку серед запропонованих картинок схожа відокремлена картинка.

У процесі дослідження пам'яті також було відмічено низьку пізнавальну активність дітей, недостатню готовність до напруженої роботи, активного запам'ятовування та впізнавання, погану концентрацію уваги на завданні та постійну відволікаємість. У дітей виникали труднощі з розумінням завдання та запам'ятовуванням інструкції для його виконання.

Отримані результати експериментального дослідження дають можливість вказати на такі особливості пам'яті дітей з ЗНМ: слухова пам'ять є недостатньо сформованою, зорова пам'ять відіграє компенсаторну функцію при засвоєнні інформації, спостерігається низька продуктивність запам'ятовування та помилки при впізнаванні зображень. Всі ці особливості призводять до труднощів у навчанні дитини та подоланні мовленнєвого порушення.

Висновки. Отже, дослідження особливостей пам'яті дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ підтвердило думку багатьох вчених (С. Конопляста, Т. Сак, О. Мастюкова та ін.) про те, що у таких дітей відмічаються труднощі при запам'ятовуванні, збереженні та відтворенні вербальної інформації, а також при впізнаванні зображень. Результати дослідження свідчать про необхідність корекції порушень мнестичної функції у дітей з ЗНМ, зокрема слухової пам'яті, запам'ятовування та впізнавання. Своєчасне виявлення недоліків пам'яті та подальша їх корекція дає можливість домогтися максимальної результативності в системі логопедичної роботи з усунення ЗНМ та підготувати дітей до подальшого шкільного навчання.

Перспектива дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці програми корекції порушень пам'яті дітей з ЗНМ в дошкільних навчальних закладах.

Бібліографія

1. Артищева Л.В. (2016) Логопсихологія. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 60 с. **2. Белякова Л.И.** (1991) Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью. М.: Академия. 280 с. **3. Дуткевич Т.В.** (2012) Дитяча психологія. К.: Центр учбової літератури. 424 с. **4. Конопляста С.Ю.** (2010) Логопсихологія / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак. К.: Знання. 293 с.

Булько І.С., Бондаренко К.С., Федіна О.С.
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник:
доктор психологічних наук, доцент
О.І. Проскурняк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена вивченню особливостей та стану сформованості навичок самообслуговування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту. На підставі наукових праць з'ясовано, що формування у дитини навичок самообслуговування є основою трудового виховання особистості. З урахуванням структури порушення, пізнавальних можливостей та вікового чиннику старших дошкільників з порушеннями інтелекту було дібрано діагностичний інструментарій, що був спрямований на діагностику навичок самообслуговування. Вивчення літератури з теми дозволило визначити критерії та показники сформованості навичок самообслуговування.

Ключові слова: навички самообслуговування, старші дошкільники, порушення інтелекту, формування навичок самообслуговування.

This article is devoted to the study of the state self-care skills formation at senior preschoolers with intellectual disabilities. In terms of scientific works it turned out that childrens' self-care skills formation are the basic of the work educational personality. In view of the cognitive facilities structure impairment and age-related senior preschoolers with intellectual disabilities, a diagnostic toolkit was selected, aimed at diagnosing self-care skills. Literature researching according to this topic was allowed to determine the criteria and indicators of self-care skills formation.

Keywords: self-care skills, senior preschoolers, intellectual disabilities, self-care skills formation.

Актуальність дослідження. Зараз в Україні та у багатьох країнах світу значну увагу приділяють інтеграції дітей з порушеннями інтелекту у соціум. Однією з найважливіших умов

соціалізації є формування навичок самообслуговування у такої дитини, що сприятиме процесу адаптації та соціалізації.

Формування навичок самообслуговування є першою суттєвою ланкою у трудовому вихованні особистості. У корекційній педагогіці самообслуговування розглядається як одне із важливих завдань виховання і навчання дошкільника з порушеннями інтелекту, оскільки опанування життєво необхідних умінь та навичок сприяє проявам самостійності та успішній соціальній адаптації дитини (О.Гаврилов, О. Гаврилушкіна, Н. Соколова, О. Стребелева, К. Турчинська, В. Шинкаренко, Г. Мерсіянова, О. Хохліна та ін.) [4]. Слід зазначити, що низка наукових праць присвячена проблемам навчання самообслуговування дошкільників з порушеннями інтелекту, яке розглядається у контексті трудового виховання (С. Давидова, О. Гульянц, Л. Каліннікова, Н. Морозова, Н. Соколова, О. Гаврилушкіна, О. Чеботарьова та ін). Авторами підкреслюється важливість формування практичних дій з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, вибору ефективних прийомів і методів активізації інтересу до означеного виду трудової діяльності, забезпечення корекційної спрямованості даного виду діяльності у дітей з порушеннями інтелекту [3, 4].

Метою статті є визначення особливостей формування навичок самообслуговування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У процесі дослідження були визначені три критерії та обґрунтовані показники сформованості навичок самообслуговування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту:

1. Емоційно-особистісний:

- навички поведінкового самоконтролю у побуті;
- навички взаємодії з оточуючими.

2. Когнітивно-просторовий:

- навички орієнтування у групі ЗДО;
- навички орієнтування у просторі ЗДО.

3. Соціально-побутовий:

- навички прийому їжі;
- гігієнічні навички та навички охайності;
- навички одягання та роздягання.

Відповідно до визначених критеріїв, було дібрано діагностичний інструментарій. Він складався з методичних матеріалів В. Шинкаренко, які складаються з діагностики і формування навичок самообслуговування, господарсько-побутової

та ручної праці у дітей з інтелектуальними порушеннями. Також ми розглянули методику проведення обстеження соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з помірною та важкою розумовою відсталістю (Г. Зак, О. Нугаєва, Д. Шульженко).

Методики діагностики допомогли визначити 3 рівні сформованості навичок соціально-побутового орієнтування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Достатній: дитина самостійно володіє навичками особистої гігієни (вмивання, чищення зубів, відвідування туалету, приймання душу тощо); уміє обслуговувати себе за столом, користуватися столовими приборами; не потребує допомоги при одяганні й роздяганні; виконує доручення та нескладну роботу без нагляду, бере на себе деякі зобов'язання.

Середній: дитина частково володіє навичками особистої гігієни, не завжди послідовно й чітко виконує самообслуговуючі дії; необхідна стороння допомога під час їжі, одягання та роздягання; при виконанні доручень і нескладної роботи іноді потребує контролю.

Низький: відсутність самостійності у володінні навичками особистої гігієни; дитина потребує постійної допомоги під час їжі, одягання та роздягання; не виконує доручень без нагляду, не допомагає у побуті; потребує постійного стимулювання з боку дорослого.

В обстеженні брали участь 16 дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Таблиця 1

Рівні сформованості соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелекту, %

Рівень соціально-побутових навичок	Група дітей
Достатній	-
Середній	37,5%
Низький	62,5%

Аналіз результатів дослідження показав (табл.1), що навички самообслуговування у старших дошкільників з порушеннями інтелекту у більшості сформовані на низькому рівні, низький рівень зафіксовано у 62,5% дітей.

Дітям з інтелектуальними порушеннями надзвичайно складно перейти від предметних маніпуляцій до предметно-специфічних дій, які формуються на основі достатнього розвитку загальної та дрібної

моторики, розвитку сприймання за допомогою спеціальної корекційно-розвивальної роботи [3].

Оволодіння предметними діями в побуті, в самообслуговуванні створює безліч ситуацій, що стимулюють розвиток наочно-дієвого мислення дитини, так як воно цілком ґрунтується на засвоєнні принципу дій з допоміжними засобами і предметами-знаряддями [2].

Висновки. Отже, проаналізувавши дослідження науковців, психолого-педагогічну літературу, було з'ясовано, що формування навичок самообслуговування посідає значне місце у дослідженнях і є важливим напрямом психофізичного розвитку дитини. Зокрема, серед особливостей формування навичок самообслуговування можна визначити складнощі у володінні навичками особистої гігієни; постійну потребу допомоги під час їжі, одяганні та роздяганні; потреба постійного стимулювання з боку дорослого та ін.

На підставі проаналізованих джерел було визначено, що одним із важливих напрямків спеціальної освіти вважається формування у дитини навичок самообслуговування. Формування цих навичок сприяє процесу успішній соціалізації, впливає на самооцінку дитини, та є важливим кроком до її незалежності. У праці діти опановують різноманітними навичками і вміннями, необхідними в повсякденному житті.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці й упровадженні програми оптимізації формування навичок самообслуговування у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Бібліографія

1. Бондар В.І., Ільченко А.М. (2009) Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М.Монтессорі. Полтава: РВВ ПДАА. 252 с. **2. Катаєва А.А.,** Стребелева Е.А. (2001) Дошкольная олигофренопедагогика: М.: ВЛАДОС. 208 с. **3. Тищенко Л.А.** (2017) До проблеми формування навичок самообслуговування у дошкільників з помірною розумовою відсталістю Харків: Ранок. 68 с. **4. Чеботарьова О.В.** (2012) Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах. К. 112 с.

Буткевич А.В.

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск

Научный руководитель:

Кандидат психологических наук, доцент

Е.А. Лемех

ВОЗМОЖНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПРЕДМЕТУ «ЧЕЛОВЕК И МИР» ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье рассмотрена одна из методических проблем, возникающих в условиях интегрированного обучения и инклюзивного образования – отсутствие дифференцированного учебного материала под каждую категорию детей с особенностями психофизического развития. Проанализированы результаты анкетирования педагогов. Предложены варианты адаптации и модификации учебных заданий по предмету «Человек и мир» (2 кл.) для учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: интеграция, адаптация, модификация, легкая интеллектуальная недостаточность.

The article addresses one of methodological problems arising in the context of integrated education and inclusive education – the absence of differentiated teaching material for each category of children with special needs in their psychophysical development. The results of the teachers survey have been analyzed. Options for adaptation and modification of study assignments on the subject «Man and the World» (Form 2) for schoolchildren with intellectual deficiency are offered.

Keywords: integration, adaptation, modification, slight intellectual insufficiency.

Постановка проблемы. В Республике Беларусь с 1995 г. развивается интегрированное обучение и воспитание – организация специального образования, при которой обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) осуществляются одновременно с лицами, не относящимися к лицам с ОПФР (Кодекс Республики Беларусь об образовании, ст. 268). По данным на 15.09.2017 г. в стране в интегрированных классах получают образование 9513 обучающихся с ОПФР [4]. С 2014 г. открыты экспериментальные инклюзивные классы, когда ребенок с

ОПФР находится в коллективе сверстников, его обучает обычный учитель, тема на уроках общая. В связи с этим появилась проблема дифференциации учебного материала под каждую категорию детей с ОПФР.

Анализ последних исследований и публикаций. В последнее время в психолого-педагогической литературе поднимается проблема успешного овладения обучающимися с ОПФР образовательными программами в рамках интегрированного и инклюзивного образования. В этих работах указывается на необходимость адаптации учебного материала для некоторых нозологических групп (Ю. Афанасьева, А. Еремина, Е. Моргачева, Т. Волосовец, Е. Кутепова; О. Загуменная, А. Хаустов и др.). Однако исследований, проведенных в Республике Беларусь, в рамках отечественной системы образования нами не обнаружено.

Цель статьи: анализ методических проблем, возникающих у педагогов в связи с переходом на интегрированное обучение и инклюзивное образование.

Изложение основного материала. Для определения наличия методических проблем, возникающих у учителей в новых образовательных условиях, нами было проведено анкетирование, в опросе приняли участие 23 педагога классов интегрированного обучения и воспитания. Объем статьи не позволяет привести полный анализ полученных результатов, поэтому приводим его фрагмент (представлен в таблице 1).

Таблица 1.

Анализ результатов анкетирования педагогов

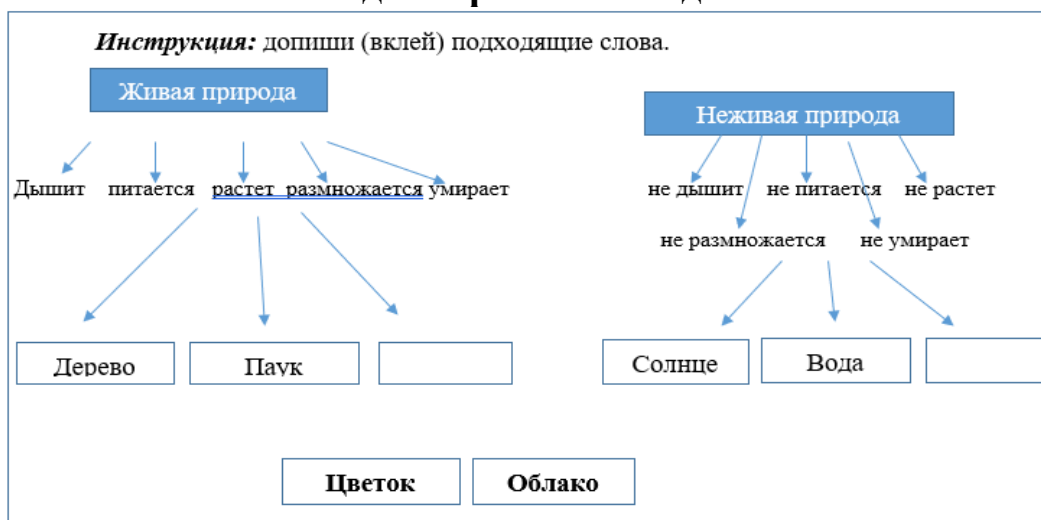
Вопросы анкеты	Анализ ответов педагогов
1. Какие трудности возникают при планировании работы по учебным предметам в классе интегрированного обучения и воспитания?	10% – трудности не возникают 35% – несовпадение количество часов в учебных планах, несовпадение тем в программах и учебниках 55% – отсутствие адаптированных материалов для учащихся с ОПФР
2. Какие трудности возникают при организации урока в классе интегрированного обучения и воспитания?	100 % – необходимость работать по двум учебным программам, по двум разным учебникам
3. Какие трудности возникают при организации совместной деятельности детей с ОПФР и обычных детей на одном уроке?	25% – трудностей не возникает 75% – разный темп усвоения материала, разная скорость выполнения предложенных заданий.

Становится очевидным, что отсутствие дифференцированного материала для детей с ОПФР является одной из основных проблем современного педагога. Разный темп и разная скорость выполнения задания появляются потому, что для детей с ОПФР часто предлагается учебный материал, который не был адаптирован или модифицирован. Адаптация изменяет характер учебного материала, не изменяя при этом содержание или концептуальную сложность учебной задачи. Если адаптация учебного материала не приводит к нужному результату, в этом случае можно прибегнуть к модификации учебного материала, его упрощению [3].

Нами была предпринята попытка адаптировать и модифицировать программное содержание для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью по предмету «Человек и мир» (2 кл.).

Базовое задание: рассмотреть схему и дополнить ее примерами. Адаптированное задание – ученику предлагается бланк, на котором изображена схема, ему необходимо приклеить названия объектов, которые относятся к живой и неживой природе.

Адаптированное задание



Модифицированное задание – бланк, в котором ребенок работает с картинками и содержание задания значительно упрощается.

Модифицированное задание



Выводы и перспективы исследования: отсутствие дифференцированного дидактического материала является одной из проблем обучения детей с ОПФР в новых образовательных условиях. Перспективой данного исследования является как осуществление адаптаций и модификаций учебных заданий по всем темам предмета «Человек и мир» (2 кл.), так и создание учебных материалов на основе принципа универсального дизайна в образовании.

Библиография

1. Возможности адаптации общеобразовательного материала для обучения в интегративной среде детей с нарушениями интеллектуального развития (2008) / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН. 92 с. **2. Загуменная О.В.** (2017) Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / О.В. Загуменная, А.В. Хаустов. М.: ФРЦ ФГБОУ ВОМГППУ. 80 с. **3. Лемех Е.А.** (2015) Специфика способов дифференциации учебного процесса для детей с тяжелыми множественными нарушениями / Е. А. Лемех // Спецьяльная адукацыя. №3. С.19-25. **4. Попов А.И.** (2018) Основные показатели развития системы специального образования в Республике Беларусь / составители: А.И. Попов [и др.]. Минск: Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь. 105 с.

УДК 159.98:7.02:37.013.77–053.4/5(075.8)

Вільчанська Н.М.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
О.М. Ткач

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АКВАТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається доцільність, ефективність та прийоми використання елементів акватерапії в процесі корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: акватерапія, методика, корекція, вода, дрібна моторика, мовлення, ігри з водою.

The article deals with the expediency, effectiveness and methods of using elements of aquatherapy in the process of correctional and developmental work with children who have impaired speech development.

Key words: aquatherapy, technique, correction, water, fine motor skills, speech, water games.

Постановка проблеми. На сучасному етапі нажаль кількість дітей із системними порушеннями мовлення збільшується. Великий відсоток дітей мають також порушення психофізичного розвитку та соматичні захворювання. Перед фахівцями постають нові завдання та цілі. Як зробити корекційні заняття приємними, різноманітними, а головне ефективними.

Метою дослідження є визначення ефективності та доцільності використання елементів акватерапії в корекційній роботі вчителя-логопеда.

Виклад основного матеріалу дослідження. Неможливо уявити життя без води, вона оточує нас всюди і значно впливає на все, що відбувається, як в природі, так і всередині організмів. Воду здавна використовують як джерело життєвої енергії, фізичного благополуччя та в лікувальних цілях.

Вода – дивовижне природне утворення, яке зцілює і дає життя. Про цілющу силу води відомо з давніх часів. Відповідно, і акватерапія використовується людством протягом століть і навіть тисячоліть. Саме тому акватерапію з метою лікування, корекції та зміцнення здоров'я починають застосовувати з народження.

Акватерапія – це метод корекції різного роду порушень у розвитку дітей, при якому застосовується вода. Гра з водою – це не тільки природна і доступна для кожної дитини форма діяльності, але і один з найприємніших способів навчання.

Акватерапію застосовують у корекційній роботі з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення, затримку психомоторного розвитку, неврологічні відхилення, інтелектуальну недостатність, ураження загальної рухової активності, порушення слуху і зору. Ігри з водою використовуються і проводяться в якості додаткового інноваційного педагогічного прийому.

Мета акватерапії:

- стабілізація психо-емоційного стану дитини; зниження проявів гіперактивності дитини;

- фізичний розвиток дитини: загартовування, розвиток тактильно-кінестетичної чутливості і дрібної моторики рук, формування оздоровчих процесів в організмі, профілактика захворювань;

- розвиток мовлення.

При введенні акватерапії в корекційну роботу враховуються вікові та індивідуальні особливості дітей, елементарні гігієнічні правила і правила безпеки роботи з водою. Діти із задоволенням грають з водою. Всі знання, які діти отримують під час гри, засвоюються значно швидше і простіше.

Акватерапія має два напрями впливу на організм людини: психотерапевтичний та фізіотерапевтичний, однаково корисна, як для фізичного здоров'я так і для емоційного, для відновлення психічного здоров'я.

Метод акватерапії є найбільш ефективним засобом боротьби і подолання тривожності, різних фобій та інших накопичуваних негативних психологічних станів. Даний метод застосовують у корекційній роботі з дітьми, які мають різні неврологічні відхилення, інтелектуальну недостатність, ураження загальної рухової активності, мовленнєві порушення, порушення слуху і зору.

Пізнавальна мотивація у ході ігор з водою досить висока через використання нетрадиційних методів навчання, ігрового матеріалу і можливості безпосередньо діяти з ним.

Організуючи ігри дітей з водою, ставлять наступні цілі:

- стабілізація емоційного фону;
- зняття психоемоційного і фізичного напруження;
- розвиток та вдосконалення навичок позитивної комунікації;

- поповнення і збагачення активного і пасивного словника;
- стимулювання сенсорно-перцептивної сфери;
- розвиток навичок імпресивного та експресивного мовлення;

- розвиток м'язової системи, нормалізація тону, поліпшення координації рухів, орієнтації у просторі;

- розвиток фонематичних процесів, навчання грамоти.

- розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання.

На різних етапах розвитку дитини і в залежності від поставлених завдань, використовуються наступні варіанти ігор:

- ігри в об'ємному просторі (ванночка, таз, іграшковий басейн);

- ігри у двох ємностях однакового або різного розміру;

- ігри з водою і різними пластиковими фігурами, які прикріплюються до кахельної або дзеркальної стіни для створення площинних композицій: цифр, букв, предметних картинок і т. п.

В ході ігор доцільно використовувати психогімнастику, яка допомагає подолати бар'єр у спілкуванні, знімає психічне напруження, дає можливість самовираження.

Використання елементів акватерапії є швидкодіючим, заспокійливим методом стабілізації емоційного стану дітей молодшого дошкільного віку і тому дану методику добре використовувати і при адаптації дітей до дитячого садка.

Найчастіше використовують такі ігри: «Знайди заданий звук у слові», «Впізнай букву на дотик», «Збери намисто», «Виклади букву», «Склади слово», «Рибка», «Перлини», «Марблс», «Пальчикові ігри», «Губка», «Непроливайки», «Кораблик», «Де ж наші ручки?», «Знайди предмет», «Плаває – тоне», «Дістань камінці», «Фонтанчики», «Налий воду в пляшку», «Тепла – холодна» тощо.

Ігри з водою створюють у дітей позитивний настрій, підвищують життєвий тонус, дають дітям масу приємних і корисних вражень, переживань і знань.

Для осушення рук дітям потрібно запропонувати дітям пограти чарівними серветками, включаючи елементи самомасажу: погладження, розтирання, вібрація – постукування вказівним пальцем або кулачком по іншій долоні, витягування кожного пальця.

Метод акватерапії можна проводити як ранковий, так і у вечірній час, використовувати як частина безпосередньо освітньої діяльності, так і у вільній діяльності.

Висновки. Акватерапія – це метод корекції різного роду порушень розвитку, при якому застосовується вода. Гра з водою – це не тільки природна і доступна для кожної дитини форма діяльності, але і один з найприємніших способів навчання.

Акватерапію застосовують у корекційній роботі з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення, затримку психомоторного розвитку, неврологічні відхилення, інтелектуальну недостатність, ураження загальної рухової активності, порушення слуху і зору. Ігри з водою використовуються і проводяться в якості додаткового інноваційного педагогічного прийому.

Використовуючи елементи акватерапії на логопедичних заняттях з дітьми, можемо зауважити, що дана методика без сумнівів є цікавою, приємною для дітей, дає позитивні результати у розвитку мовлення дошкільників, а також не потребує великих фінансових витрат.

Бібліографія

1. Андросова В. (2005) Використання інноваційних технологій для корекції звуковимови старших дошкільнят / В. Андросова // Палітра педагога. №1. С.18-19.
2. Баряева Л.Б., Кондратьева С.Ю. (2004) Игры с водой // Дети с проблемами в развитии. № 1. С.11-14.
3. Литвиненко В.А. (2011) Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами / В.А. Литвиненко. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А.С, Макаренка. 112 с.
4. Яковенко А.О. (2014) Інноваційні технології для підвищення якості проведення логопедичних занять в сучасних умовах загальноосвітнього простору / А.О. Яковенко // К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. Вип.27. С.231-23.

УДК 373.2:37.015.31

Вальків Б.Б.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший викладач

О.М. Ткач

ПІСКОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлені основні аспекти використання піскотерапії для корекції дрібної моторики рук, удосконалення координації рухів та стимуляції активного мовлення у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Метод концентрує увагу на природному вияві думок, почуттів та настрою. За допомогою піскотерапії вирішуються внутрішні проблеми, коригується дитяча агресія і тривожність, знімається емоційне напруження, страх, невпевненість. Створюється позитивна установка, підвищується самооцінка дитини. Покращується пам'ять, увага, орієнтація в просторі. Активізуються творчі здібності і фантазії.

Ключові слова: піскотерапія, Юнгіанська пісочниця, світлова, інтерактивна, сандплей.

The article discusses the use of sand therapy for correcting fine motor skills, improving movement coordination and stimulating active speech in children with severe speech impairment. The method focuses on the natural expression of thoughts, feelings and moods. By means of sand therapy internal problems are solved, children's aggression and

anxiety are corrected, emotional tension, fear, uncertainty are removed. A positive attitude is created, the child's self-esteem increases. Improves memory, attention, space orientation. Creative abilities and fantasies are activated.

Key words: sand therapy, Jungian sandbox, light, interactive, sandplay.

Постановка проблеми. Сьогодні одним з найбільш популярних методів психологічної допомоги дітям є пісочна терапія. Завдяки цьому відносно новому методу, у дитини розвивається здатність до самовираження і творчого сприйняття світу. Пісочна терапія допомагає розвивати у дітей пам'ять, увагу і просторову уяву, коригувати розвиток загальної та дрібної моторики, орієнтуватися в просторі та на площинах.

Мета дослідження. Визначити умови використання пісочної терапії у корекційній роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Створюючи свій, неповторний світ на піску за допомогою різноманітних фігурок, малюк передає всі свої фантазії і переживання. На думку В. Рожнів, К. Ярославцевої пісочна терапія також сприяє розвитку наступних навичок:

- формуванню комунікативних навичок;
- поліпшенню пам'яті, уваги та образного мислення;
- розвитку загальної та дрібної моторики рук;
- позбавлення від тривог і страхів.

Активізуються самозцілюючі резерви дитячої психіки, які виявляються за певних умов. Поглинається негативна психічна енергія. У піску починається раннє навчання дитини. І. Марченко, В. Старицька доводять, що ігрові заняття у піску гарно розвивають тактильно – кінетичні відчуття, які прямо пов'язані з мислительними операціями, формується відчуття кольору та форми, активізується словник дитини, формуються механізми за допомогою яких пізнається світ. На всебічному розвитку тактильно – кінестетична чутливість та дрібна моторика наполягає і Є. Синьова, характеризуючі допоміжні психотерапевтичні техніки, що стимулюють моторну та сенсорну сфери у дітей з порушеннями мовлення. Ми вчимо дитину прислуховуватися до себе та проговорювати свої відчуття, а це в свою чергу сприяє розвитку мовлення, довільної уваги та пам'яті. Але головне дитина отримує досвід рефлексотерапії. Вчиться розуміти себе та інших.

Створюючи піскову композицію дитина відображає зміст свого психологічного, сигналізує нам про свої вподобання, страхи. Пісотерапія також є незамінним інструментом у корекції заїкання, що викликане психотравмуючою ситуацією.

Пісок – загадковий матеріал, має властивість піддатливості, може набувати різних форм. Пісок можемо брати з берега річки, моря, озера, але його очищаємо і кварцуємо, щоб був екологічним та чистим. Для піскових анімацій підходить дрібний та сухий пісок. Мокрим потрібно ліпити об'ємні фігури чи будинки – тоді використовуємо кінетичний пісок, який не прилипає до рук, одягу, легко очищається. Можна працювати з кольоровим піском.

Процес роботи в піску є не що інше, як творчість, творчий продукт нашого «я». Дитина не боїться щось змінювати, виражати свої думки якщо робить це у грі. Н. Базима наголошує на ефективності використання пісотерапії для відкриття внутрішнього світу дітей з розладами спектру аутизму, набуття дітьми пасивного та активного словника, формування соціально прийнятної поведінки та засвоєння основних соціальних норм.

Пісочна терапія проводиться у пісочниці. Пісочниця – це зменшена модель навколишнього світу, де діти можуть вільно творити, не боятися щось зламати чи зіпсувати. Виготовляють пісочниці з дерева. Пісочниці можна поділити на такі види:

1) Юнганська – дерев'яний ящик 50\70\8 см. – комфортні для сприймання боки та дно пофарбовано у блакитний колір, горизонтально ділять на 2 зони або умовно поділяють на 3 зони – минулу, теперішню і майбутню. При можливості можна використовувати 2 пісківниці – для сухого і мокрого піску.

2) Світлова пісочниця підходить для пісочної анімації і є найефективніший метод для розвитку дітей (гіперактивні стають врівноваженні, скуті –розслабляються, агресивні – врівноваженні, тривожні – заспокоєні). Така пісочниця це ідеальний дидактичний матеріал для шкіл, ресурсних центрів.

3) Інтерактивно – сучасне обладнання, яке підходить для пісочної, сенсорної та ігрової терапії. Така пісочниця дозволяє створити власний світ, змінювати та доповнювати. За допомогою програмного забезпечення відтворювати природні явища. Використання інтерактивної пісочниці сприяє розвитку мовлення, комунікативних навичок, стимулює зорову, тактильну систему, розвиває загальну моторику та координацію руху.

Сандлей – це куточок для гри з піском. Дитина торкається, занурює руки в пісок, пропускає крізь пальці, малює на піску. Так

пісок «поглинає» негативну енергію. А звичайну пісочницю ставимо у центрі кімнати – щоб був вільний доступ до неї. Окремо є мініатюрні фігурки. Їх є достатня кількість і дитина самостійно обирає предмети для роботи.

Набір іграшок та предметів для пісочної терапії різний: це люди – різної статті, віку, спеціальностей а також персонажі казок, легенд, міфів; тварини – свійські, дикі, морські, доісторичні, герої мультфільмів, казок; птахи, комахи, морські мешканці; житло, споруди шкіл, лікарень, магазинів. Предмети побуту, меблі, муляжі посуду та продуктів харчування. Різні аксесуари; Транспорт всіх видів. Рослини: дерева, трав, квіти. Використовують природний матеріал, корисні копалини. Використання пісочної терапії розвиває в дітей інтерес до пізнання себе і довкілля. Розвиває у дитини тактильні відчуття, дрібну моторику та мовлення. Пісочну терапію можна використовувати як окреме заняття або можна використовувати, як окрему вправу на різних уроках. Наприклад: «Відгадай букву» – в піску дитина відшукує букву і відшукує її в алфавіті.; «Намалюй букву за правилами», «Склади речення за заданими фігурками» – ставимо 2-4 фігурки, а учень поєднує їх в речення. «Створи історію на піску» – дитина відтворює за допомогою фігурок розповідь чи казку. «Створи історію за прочитаним» – з фігурок відтворюють події. «Будування ландшафтів» – вчитель моделює, а учень повторює. «Створити малюнок на піску» та інші вправи.

Поняття «терапії з піском» запропонував ще Карлон Юган та була вона описана представниками юнганської школи. Методика гри з піском була описана англійським психіатром і педіатром Маргарет Ловенфельд ще у 1939 році, яку назвали «Світовою методикою», яка дає змогу обігрувати улюблену казку Послідовник М. Ловенфельд Жизела де Доменіко, яка в кінці ХХ ст. започаткувала новий напрямок з використання піску, що дістав назву «Техніка світу». Про ефективність піскової терапії визначали такі науковці, як В. Логінова, С. Конопляста та інші. Пісочну терапію також ефективно використовувати для дітей із вадами опорно – рухового апарату, з порушенням дрібної моторики і моторної функції мовлення.

Висновок. Піскотерапія використовується у роботі з дітьми та дорослими, що мають мовленнєві, сенсорні, рухові та особистісні проблеми у розвитку. В залежності від мети заняття в пісочниці можуть стимулювати окремі зони кори головного мозку чи навпаки призводити до включення гальмівних процесів. Основними умовами використання піскотерапії є підготовленість педагога до даного виду діяльності, відсутність у дитини сенсорної

сенсифікації. Використання піску різного кольору, зернистості, наявності домішок, сухого чи мокрого визначається бажанням дитини, корекційною чи розвивальною метою заняття та допоміжним дидактичним матеріалом.

Бібліографія

1. **Алексєнко Г.** (2011) Інтегроване заняття з використанням технологій сендплей для старших дошкільників. // Дошкільне виховання. №5. С.21-24. 2. **Грабенко Т.** Зінкевич-Євстигнєєва Т. (2007) Чудеса на піску. Київ. 3. **Гречишкіна Л.,** Коваленко Н. (2010) Мандри в пісочному царстві // Дошкільне виховання. №7. С.15-18. 4. **Юрченко Н.** (2010) Розвивальні ігри з водою та піском / Н. Юренко. Харків: Вид-во «Основа». 74с.

УДК 376-047.44+159.9.018.4:003-028.31-053.5-056.264

Гакало М.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

Ю.Ю. Бугера

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ФОНЕТИКО-ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізувати особливості логопедичної та нейропсихологічної діагностики фонетико-графічних навичок у дітей з порушеннями мовлення. Зроблено висновок про те, що важливими є поєднання логопедичної та нейропсихологічної діагностики, що уможливорює розробку ефективних напрямів корекційно-профілактичної роботи щодо попередження та усунення порушень письма у дітей.

Ключові слова: порушення письма, нейропсихологічна діагностика, дослідження мовлення, молодші школярі, порушення мовлення.

In the article to analyze the features of speech therapy and neuropsychological diagnostics of phonetic-graphic skills in children with speech disorders. It is concluded that the combination of speech and neuropsychological. Diagnostics are important, which makes it possible to develop effective directions for corrective. It is preventive work on the prevention and elimination of letter disorders in children.

Keywords: writing disorders, neuropsychological diagnostics, speech studies, elementary school children, speech disorders.

Постановка проблеми. Оволодіння фонетико-графічними навичками є дуже важливими для школяра, оскільки вони уможлиблюють цілісне засвоєння навчальної програми, побудову соціальних стосунків з однолітками та відчуття комфорту у середовищі класу та школи. Письмо, є основним способом отримання учбової інформації і грає провідну роль у процесі засвоєння знань, тому можливі порушення письма є серйозною перешкодою для забезпечення оптимального процесу навчання дітей. За останні роки, зросла кількість дітей початкових класів, що зазнають мають труднощі в навчанні спричинені нездатністю опанувати необхідними навичками письма. Сьогодні можна говорити про те, що проблема порушень письмової мови в дітей є актуальною не тільки для логопедичної практики, а й усієї системи дошкільної і шкільної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Над проблемою дослідження причин і механізмів виникнення порушень писемного мовлення та шляхів їх усунення працювали різні спеціалісти: психологи (О. Лурія), дефектологи (М. Хватцев), нейропсихологи (О. Корнєв, С. Мнухін, Р. Ткачев, Л. Цветкова) психофізіологи (О. Токарева), лінгвісти (В. Орфінська), психологи, педагоги, логопеди (Т. Ахутіна, Н. Гаврилова, Н. Голуб, О. Гопіченко, О. Іншакова, Г. Каше, Ю. Коломієць, І. Лазарева, Р. Левіна, Р. Лалаєва, А. Лурія, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, Л. Спірова, І. Садовнікова, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.).

Метою статті є визначення особливостей діагностики фонетико-графічних навичок у дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, писемне мовлення на відміну від усного формується в умовах цілеспрямованого навчання, нейропсихологічні механізми його становлення закріплюються в період навчання грамоти і вдосконалюються в ході подальшої освіти. Причин порушення мовлення часто мають органічне походження, тому проводячи діагностику важливо враховувати дані нейропсихологічного обстеження, які в подальшому необхідні для побудови ефективної корекційної роботи.

Дисграфія є наслідком системних порушень вищих психічних функцій, що зачіпають не тільки мовну, а і невербальні психічні функції: просторові уявлення, зоровий гнозис, мнестичну діяльність, увага, а також процес формування профілю латеральної організації. Тому, тільки на основі комплексного вивчення оцінки

сформованості в дітей мовленнєвих і перцептивно-когнітивних функцій, можна зробити висновок про наявність або відсутність у них схильності до порушень письма [1; 2].

Таке комплексне вивчення повинне будуватися на основі спеціального розробленого нейропсихологічного обстеження для дітей з використанням адекватних діагностичних адаптованих для дітей певного віку методик, що дозволяють оцінити стан основних компонентів мовного розвитку і перцептивно-когнітивних функцій у них.

Слід відмітити, що на думку деяких вчених (Ю. Тубичко) діагностичний комплекс має відповідати наступним вимогам: 1) мати спеціалізовану діагностичну спрямованість на виявлення труднощів оволодіння навичками письма; 2) володіти уніфікованою процедурою обстеження із стандартним набором завдань; 3) забезпечувати рівнозначні умови проведення обстеження у дітей; 4) незначна за часом тривалість нейропсихологічного обстеження в дітей; 5) відрізнятися простотою проведення і має реальну перспективу практичного застосування в навчальних установах. Крім того, нейропсихологічне обстеження дітей має проводитись індивідуально, і для кожної серії завдань необхідно підбирати відповідний наочний матеріал. В ході проведення обстеження використовувалися ігрові прийоми. При обстеженні дітей проводився ретельний відбір діагностичного матеріалу за такими критеріями: доступність; привабливість (наочність, цікавість, здатність привертати увагу). Комплексне обстеження кожного дитини має проводитись у добре знайомій, спокійній і доброзичливій обстановці. Має починатись зі встановлення контакту за допомогою бесіди, зміст якої визначався емоційним станом дитини, наявністю у нього мотивації, інтересу до занять, готовністю включитися в роботу і іншими чинниками [4].

Запропонований нами комплекс діагностики сформованості фонетико-графічних навичок у молодших школярів включає декілька компонентів:

1. Діагностика фонетичного боку мовлення здійснюється шляхом спостереження за мовленням дитини. Для цього просимо дитину повторити слова, фрази чи скласти історію за серією картинок. Слід зауважити, що під час фонематичної діагностики нас цікавить можливість відтворити групу складів подібних за звучанням та звуко-буквеним аналізом. А саме: можливість дитини назвати перший, другий чи останній звук; сказати кількість букв, складів тощо.

2. Діагностика стану дрібної моторики.

3. Аналіз продуктів діяльності дитини. Під час якого звертаємо увагу на охайність виконання, розмір букв, розірваність, відстань між буквами, натиск, макрографію чи мікрографію, пропуски між словами, чи є дисметрія в буквах, різниця між класною та домашньою роботою. Крім того, важливо оцінити натиск при написанні, який дозволяє зробити висновок про наявність гіпертонії (під час письма ручка буде проривати листок) чи гіпотонії (дитина буде постійно писати з слабким натиском). Слід проаналізувати характер помилок, зокрема: пропуск голосних; дзеркальні букви; відсутність великої літери та крапок; злиття слів, подвоєння; дисметрію тощо.

4. Бесіда з вчителем на предмет наявності швидкої втомлюваності, відволікань, швидкості переключення з однієї діяльності на іншу, імпульсивності, нестриманості в поведінці тощо.

5. Нейропсихологічна діагностика на основі зібраних методик Ю. Коломієць, яка включає діагностику діяльності функціональних блоків, зокрема, стан динамічного праксису, можливість засвоєння рухової програми за зразком і здатність до автоматизації рухових навичок, перемикання з одного руху на інший [2].

- Діагностика динамічного праксису «долоня – кулак – ребро» (ДКР). Варіанти: 1) дві послідовності однією рукою ДКР та КДР; 2) одна послідовність двома руками Права – ДКР, Ліва – ДКР; 3) дві послідовності двома руками Права – ДКР, КДР Ліва – КДР, ДКР. Неможливість, або труднощі виконання цієї вправи дає підстави вважати, що у дитини є слабкість діяльності 3 блоку, внаслідок чого можуть допускатися помилки пов'язані зі спрощенням програми (наприклад: не «велосипед» а лосипед); розпадом програми (дитина розпочинає завдання добре, але не закінчує його, або закінчує, при цьому втрачає інструкцію), або просторовими порушення.

- Діагностика програмування регуляції та контролю довільних рухів: прямий, зворотній та вибірковий рахунок; вирішення простих та конфліктних задач Таблиці Шульте; «Реакція вибору», виконання мовленнєвої інструкції, гальмування безпосередніх реакцій; п'ятий зайвий; розкладання серії малюнків; вербальні асоціації;

- Діагностика взаємодії лівої та правої півкулі: вправа «Прапорці» - кисть руки піднімаємо вгору, а іншу опускаємо до низу та декілька разів змінюємо положення та протилежне; вправа «Кулак-долоня» - однією рукою формуємо позицію кулак, а іншою долоню. Декілька раз потрібно змінити дане положення на протилежне.

Висновки. Досить важливими є поєднання логопедичної та нейропсихологічної діагностики фонетико-графічних навичок молодших школярів, що відкриває перед логопедом більш розширену картину порушення, дозволяє здійснити його аналіз і на цій підставі розробити напрями корекційно-профілактичної роботи щодо попередження та усунення специфічних порушень письма у дітей.

Бібліографія

1. Боряк О.В., Шеремет М.Т. (2016) Неврологічні основи логопедії. Суми: ФОП Цьома С.П., 252 с. **2. Коломієць Ю.В., Шеремет М.К.** (2012) Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. // Актуальні питання корекційної освіти. Вип. 3. С.384-393. **3. Пелешенко О.С., Чередніченко, Н.В.** (2013) Діагностика фонетико-графічних умінь та навичок у молодших школярів із ФФНМ. // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, Вип. 23. С.273-275. **4. Тубичко Ю.О.** (2010) Нейропсихологічна діагностика передумов дисграфії в дітей старшого дошкільного віку // Збірник наукових праць. Культура здоров'я. Херсон: ПП Вишемирський В.С., С.124-126.

УДК 373-056.34:616.896

Гнезділова О.Г.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Т.О. Докучина

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Стаття присвячена проблемі навчання дітей з розладами спектру аутизму. Визначено характерні особливості розвитку дітей з розладами спектру аутизму. Обґрунтовано актуальність інклюзивного навчання для дітей з розладами спектру аутизму. Визначено умови ефективного інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму.

Ключові слова: діти з розладами спектру аутизму, інклюзивне навчання, аутизм, педагогічні умови, інклюзія.

The article deals with the problem of teaching children with autism spectrum disorders. Characteristic features of development of children with autism spectrum disorders have been determined. The relevance of inclusive education for children with autism spectrum disorders is substantiated. The conditions for effective inclusive education of children with autism spectrum disorders have been identified.

Keywords: children with autism spectrum disorders, inclusive learning, autism, pedagogical conditions, inclusion.

Постановка проблеми та актуальність. Проблема включення дітей з розладами спектру аутизму в освітній простір закладів загальної середньої освіти є досить актуальною, зважаючи на значне збільшення кількості таких дітей. Інклюзія покликана вирішити це завдання шляхом створення відповідних умов для навчання дітей з різними особливими освітніми потребами. З метою забезпечення ефективності інклюзивного навчання слід визначити актуальні проблеми, які потребують першочергового вирішення та сприятимуть успішній адаптації дітей з розладами спектру аутизму в закладі освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми розвитку, навчання та виховання дітей з розладами спектру серед вітчизняних вчених вивчали: Н. Базима, А. Колупаєва, С. Конопляста, І. Логвінова, Ю. Островська, М. Рождественська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко та ін. Незважаючи на значні доробки вчених є ще багато проблемних питань, які потребують вивчення.

Метою нашої статті є обґрунтування актуальності та визначення умов ефективного інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму.

Виклад основного матеріалу. Організація навчально-виховної роботи з дітьми з розладами спектру аутизму передбачає урахування особливостей їхнього розвитку. Прояви розладів спектру аутизму є досить широкими та різноманітними, що ускладнює класифікацію цих порушень. У дефектологічному словнику аутизм розглядається як «важке порушення розвитку, що характеризується значними недоліками у формуванні соціальних і комунікативних зв'язків із реальністю; виявляється в зосередженості на власних переживаннях, обмеженні спілкування з іншими людьми, а також проявами стереотипних інтересів» [1, с. 45].

На сьогоднішній день є декілька класифікацій аутизму в залежності від клінічних та психолого-педагогічних проявів. Вчені визначають, що діти з розладами спектру аутизму характеризуються

широким спектром особливостей розвитку в залежності від ступеня виразності порушення [3, с. 100; 6, с. 28]. Це значно ускладнює процес навчання, виховання та корекції, а особливо включення дітей в освітній простір. В. Тарасун зазначає, що ефективність навчальної та корекційно-розвиткової роботи з дітьми з розладами спектру аутизму передусім залежить від наявних інтелектуальних можливостей. В цьому аспекті розлади спектру аутизму поділяються на високофункціональний аутизм та аутизм у поєднанні з інтелектуальними порушеннями [6, с. 28].

Т. Скрипник зазначає, що незалежно від ступеню виразності порушення, суттєвою ознакою дітей з розладами спектру аутизму є недорозвиток соціальних якостей, що проявляється у відсутності інтересу до інших людей та ініціативи до контакту з ними; невмінні спілкуватися; не сформованості здатності до відгуку, діалогу. Ще однією характерною особливістю цієї категорії дітей є вибірковість сприймання навколишнього світу. Це проявляється у тому, що деякі стимули поглинають їхню увагу, а деяких вони уникають, аж до гострого неприйняття, оскільки для них ці стимули можуть бути стресогеними, викликати істеричні реакції [4, с. 4].

В. Тарасун зазначає, що для окремих дітей з важкими формами аутизму перебування в соціальному середовищі є надто травмуючою ситуацією. Не кожна така дитина здатна відвідувати заклад освіти, проте це лише вказує на необхідність створення відповідних умов для її безперешкодного включення в освітній простір закладу. Одним із першочергових завдань, на думку вченої, є підготовка колективу до прийняття цієї дитини та її підтримки [6, с. 34-36].

Організація навчання дітей з розладами спектру аутизму має бути орієнтована на особливості їхнього розвитку. У. Мельник визначає спеціальні умови, які слід забезпечити дитині з розладами спектру аутизму в закладі освіти: структурованість та передбачуваність навчального середовища; адаптація середовища та здійснення мультисенсорного навчання з урахуванням особливостей сенсорного розвитку дитини; візуалізація спілкування (правил, завдань, підказок); індивідуальний підхід та допомога учням у процесі навчання; надання учневі менше завдань або більше часу на їхнє виконання; індивідуальна навчальна програма відповідно до можливостей дитини; використання комп'ютерних технологій; позитивна комунікація педагогів та дитини та ін. [2, с. 149-150].

А. Колупаєва, О. Таранченко та ін. зазначають, що ефективними заходами для організації навчання дитини з розладами спектру аутизму в інклюзивному середовищі є наступні: налагодження співпраці дітей з розладами спектру аутизму з

ровесниками; ретельно сплановані й узгоджені цілі й заходи між освітнім закладом, сім'єю та спеціалістами; передбачувані й незмінні щоденні дії й розклад; опора на сильні сторони учня під час усіх видів діяльності; розвиток комунікації та соціальних навичок; використання соціального схвалення, застосування позитивних підходів до управління складною поведінкою дитини та ін. [3, с. 105-106].

Ефективне включення дитини з розладами спектру аутизму в заклад освіти потребує забезпечення відповідних умов для розвитку, навчання та виховання. Важливо не просто надати можливість цій дитині перебувати в соціальному середовищі, а й створити в ньому відповідні умови, які б сприяли розвитку її особистості та соціалізації в цілому. Узагальнений аналіз літературних джерел дозволив нам визначити педагогічні умови ефективного інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму [2; 3; 4; 5; 6]:

- комплексна оцінки та моніторинг стану розвитку дитини, що передбачає виявлення особливостей психічного та фізичного розвитку, можливостей та потреб;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини;
- підготовка колективу учнів до спільного навчання з дитиною з розладами спектру аутизму;
- психологічна та методична підготовка фахівців закладу освіти до роботи з дітьми з розладами спектру аутизму;
- надання дитині асистента для супроводу;
- співпраця фахівців з батьками дитини;
- забезпечення чіткого та передбачуваного розкладу для дитини;
- реалізація індивідуального підходу у навчанні;
- адаптація середовища до сенсорних особливостей розвитку дитини;
- розвиток комунікативних та соціальних навичок, що зокрема передбачає обов'язкову роботу психолога у цьому напрямку та ін.

Висновки. Аналіз літературних джерел засвідчив, що проблема інклюзивного навчання дітей з розладами спектру аутизму є актуальною та потребує додаткових досліджень. Успішність включення цих дітей у заклад освіти полягає не лише у наданні їм корекційних послуг, але й забезпеченні відповідних умов середовища, індивідуального підходу до навчання, підготовки колективу до прийняття дитини та фахівців до роботи з нею та ін.

Створення відповідних умов сприятиме ефективному навчанню дітей та подоланню порушень їхнього розвитку.

Перспектива дослідження. Перспективними напрямами дослідження буде визначення особливостей індивідуального підходу до дітей з розладами спектру аутизму в умовах інклюзивного навчання.

Бібліографія

1. Дефектологічний словник (2011) / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. К.: МП Леся. 528 с. **2. Інклюзивне** навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення (2015) / за ред. С.П. Миронової. Кам'янець-подільський. 236 с. **3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М.** (2019) Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків. 304 с. **4. Скрипник Т.В.** (2013) Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра. К., 60 с. **5. Создание** специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях (2012) / под. ред. Е.В. Самсоновой. М., 56 с. **6. Тарасун В.** (2018) Аутологія: теорія і практика. К., 590 с.

УДК 367.6:612.821

Голянич М., Шмигленко Л.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший викладач

О.М. Ткач

ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлюється особливості розвитку дітей з сенсорними порушеннями з точки зору психофізіології. В даний час виховання та навчання дітей з психофізичними відхиленнями у розвитку має спиратися на чітку діагностику, психолого-педагогічну підтримку сім'ї та ранню корекційну роботу з дитиною. Сенсорні порушення описуються як комплексна проблема, вирішення якої залежить від організації і структурно-функціонального стану міжнейронних зв'язків.

Ключові слова: сенсорні порушення, нейрофізіологічні механізми розвитку, перцептивне сприймання, пластичність структур головного мозку.

The features of development of children with sensory disorders from the point of view of psychophysiology are covered in the article. At present, the education and training of children with psychophysical disabilities should be based on a clear diagnosis, psychological and pedagogical support for the family and early corrective work with the child. Sensory disorders are described as a complex problem, the solution of which depends on the organization and structural and functional state of the interconnections.

Keywords: sensory disorders, neurophysiological mechanisms of development, perceptual perception, plasticity of brain structures.

Постановка проблеми. Продуктивну корекційно-розвивальну роботу можливо організувати лише на основі всебічного вивчення та знаходження взаємозв'язків між особливостями психічного розвитку дітей та особливостями функціонування сенсорних систем.

Психодіагностичні завдання, що вирішуються сьогодні, обмежуються визначенням формального рівня психічного здоров'я дитини, ступенем готовності до навчання в школі і наявністю особистісно-поведінкової специфіки. Вони не дозволяють скласти цілісний психологічний портрет дитини, що істотно знижує ефективність подальшої корекції.

У наш час виховання дітей з особливостями сенсорного розвитку має спиратися на глибоке вивчення, психолого-педагогічну підтримку сім'ї і ранню корекційну роботу з дитиною.

Система корекції передбачає інтеграцію нейрофізіологічного, психофізіологічного і психолого-педагогічного напрямків. Це обумовлено відповідністю міжморфофункціональних змін дозрівання мозку, формуванням нейрофізіологічних механізмів перцептивно-когнітивних професій і психологічними закономірностями когнітивного розвитку.

Мета. Вивчити взаємозалежності між когнітивним розвитком та перцептивним, що пов'язаний з формуванням пам'яті, уяви, мислення і мовлення дитини. Обґрунтувати формування здатності до цілісного і детального відображення об'єктів і ситуацій, що безпосередньо впливають на органи чуття полісенсорно.

Виклад основного матеріалу. Перцептивний розвиток залежить від потреб, мотивації, інтересів дитини і її емоційного ставлення до навколишнього. Він ґрунтується на механізмах

випереджаючого відображення за (П. Анохіним). Для дітей з сенсорними, мовленнєвими, інтелектуальними порушеннями та затримкою психічного розвитку найбільш характерною ознакою є зниження мнестичної діяльності.

Одним з шляхів пришвидшення розвитку дітей з сенсорними порушеннями, їх корекції є диференційований підхід до їхнього навчання та виховання з урахуванням не лише складності структури дефекту, але й відхилень у роботі вищих психічних функцій.

Компенсація порушень перцептивно-когнітивного розвитку дітей – це комплексна проблема, вирішення якої може бути досягнуто при мультидисциплінарному підході [2]. Внутрішньосистемна компенсація досягається за рахунок заміщення пошкоджених нервових елементів активністю збережених нейронів під впливом адекватної стимуляції і спеціального навчання. Рівень сенсорної аферентації – важливий регулятор функціонального стану центральної нервової системи. Стимули з оптимальними характеристиками мобілізують зберігання сенсорно-специфічних механізмів, сприяючи компенсації ознак об'єктів. Психофізіологічні методики спрямовані на компенсацію порушень сенсорних функцій.

Компенсаторна система включає в себе асоціативні та проєкційні зони кори півкуль головного мозку, що надзвичайно важливо для формування нових функціональних систем і взаємозворотних зв'язків аналізаторів, які обробляють інформацію, що надходить ззовні. Відповідно до теорії П. Анохіна, зворотний зв'язок забезпечує порівняння проміжних результатів відображення з оригіналом [2]. При формуванні нових міжцентральної відносин в асоціативних областях кори великих півкуль відбувається аналіз ознак досліджуваних об'єктів. Компенсація використовує системні можливості функціональної активності.

Компенсація психофізіологічних порушень залежить від організації і структурно-функціонального стану апарату міжнейронних зв'язків. Відповідно до теорії раннього розвитку найбільш важливих структур мозку, формування окремих нейронних систем відбувається неодноразово. Система горизонтальних зв'язків у кори півкуль головного мозку найбільш інтенсивно розвивається в молодшому шкільному віці і складає морфологічну структуру для взаємодії між різними групами нейронів. Надалі дозрівання структур кори великих півкуль характеризується диференціюванням нейронів з формуванням у подальшому зрілих структур. Це особливо важливо враховувати при

розгляді процесів когнітивного розвитку. Має значення формування всіх сенсорних систем, до яких відноситься зорове, слухове і тактильне сприймання.

Системна організація когнітивних процесів має тривалий період розвитку.

Нейропсихологічні дослідження встановлюють взаємозв'язок між процесами уваги і сприймання. Увага пов'язана зі зменшенням генералізованої активації кори великих півкуль і початком вибіркового регулювання активаційних процесів. Потім іде розвиток процесів уваги, які пов'язані зі структурно-функціональним дозріванням лобних відділів кори великих півкуль [4].

Отже, перцептивно-когнітивний розвиток пов'язаний з морфо-функціональним дозріванням як кори великих півкуль, так і підкіркових структур з наявністю міжструктурних і міжпівкульних зв'язків, які підпорядковуються корковій активації.

При відсутності впливу середовищного фактора або при обмеженні середовищного впливу порушується морфо-функціональне дозрівання структур центральної нервової системи в умовах сенсорного недорозвитку. Сенсорне порушення з морфологічної точки зору може розглядатися як дефіцит активації мозкових структур. Вона супроводжується загибеллю одних нервових елементів, пригніченням активності інших і зниженням ефективності проведення збудження через синапси. Обмеження зовнішньої аферентації при наявності сенсорного порушення веде до різких порушень у психофізичному розвитку.

Зміни, викликані наявністю сенсорної недостатності, свідчать про більшу чутливість асоціативних зон кори великих півкуль, ніж проєкційних областей кори.

Наслідки сенсорних порушень обумовлюють відхилення в перцептивно-когнітивному розвитку дітей при наявності глибоких сенсорних пошкоджень, оскільки в нормі сенсорно-перцептивна діяльність формується в дошкільному віці. Формування цілісного уявлення обумовлено сенсорно-перцептивними процесами та іншими когнітивними функціями. Ці зв'язки забезпечують точність і повноту сприймання, розвиток уявлень і наочно-образного мислення [1].

При наявності сенсорного порушення формування сприймання слід проводити згідно з глибиною ураження та типом сенсорної недостатності (зорової, слухової, мовленнєвої і т.п.), а

також формування цілеспрямованих функціональних зв'язків залишкових можливостей уражених аналізаторних систем з іншими психічними функціями. Така робота проводиться на спеціальних заняттях з корекції того чи іншого виду сенсорного порушення (з опорою на залишковий слух, зір, наявність тактильного відчуття тощо).

Складність у сприйманні відзначалася при більш важких формах слухового недорозвитку, при якому відсутні вербальні складові. Відрив словесних позначень об'єктів від їх сенсорного змісту в слабозорих і нерозуміння інструкцій, в зв'язку з відсутністю необхідного словника, мало негативну дію на управління поведінковими реакціями. Значні порушення призводять до негативного впливу на сенсомоторний розвиток, та водночас, на формування когнітивних функцій, емоційних процесів, адаптацію, поведінку і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Розвиток сприймання в дітей з сенсорними порушеннями протікає в умовах надзвичайно збідненого, залежно від глибини порушення, середовища, в умовах обмеження рухової активності і неузгодженості функціонування різних сенсорних чинників. Наявність некорегованого сенсорного порушення, яке не значно компенсується з віком, свідчить про необхідність цілеспрямованого формування функціональних зв'язків між пошкодженими аналізаторами [3].

Передбачається, що подібний досвід може сприяти досягненню високих результатів у розвитку образних форм пізнання.

Проблема компенсації порушень перцептивно-когнітивного сприймання заснована на функції пластичності центральної нервової системи, яка обумовлена змінами в окремих групах нейронів, що, в свою чергу, веде до змін поведінкових реакцій. Основа пластичності – це інтеграція збуджуючих і гальмуючих синаптичних терміналей, розподілених на сомі нервової клітини (Дж. Екклс, 1966). На пластичності заснована поява нових нейронів, зміна біохімічних процесів в них, збільшення мієлінізації аксонів, утворення нових синаптичних зв'язків в нервовій системі. Це веде до зміцнення механізмів взаємодії коркових і підкіркових структур мозку і є інтегративною основою функцій мозку, яка необхідна для когнітивного розвитку дитини.

Пластичність – універсальна властивість в процесі пам'яті, навчання, сприйняття, оскільки перцептивне навчання можна розглядати як процес формування або трансформації зв'язків між детекторами і надсилаючими імпульс нейронами. За рахунок модулюючого впливу нейронів між нижчими структурами мозку створюються синаптичні зв'язки, утворюючи концептуальну рефлекторну дугу. Дана концепція дозволяє розглядати перцептивне навчання як процес формування або трансформації зв'язків між задіяними нейронами. Зовнішній вплив на нервову систему викликає певну комбінацію збуджень, яка потім супроводжується у орієнтовною реакцією [4].

Враховуючи те, що в ранньому онтогенезі за рахунок пластичності забезпечується розвиток інтегративних процесів, які створюють вертикальні і горизонтальні зв'язки, даний період є найбільш ефективним для розвитку тих чи інших функцій. Саме цей період є найбільш сприятливим для відновлення раніше уражених нервових мереж. Це свідчить про високі компенсаторні можливості мозку в період раннього розвитку дитини. Саме пластичність використовується у формуванні механізмів навчання і виховання, оскільки перцептивне навчання пов'язане зі стимуляцією сенсорних аналізаторів і, як підсумок, створенням нейронних зв'язків у корі великих півкуль.

Висновок. Порушення адекватності сприймання, відображення, незабезпеченість ефективною регуляцією, несформованість перцептивних дій не можуть забезпечити повноцінну навчальну, виховну та трудову діяльність. Це свідчить про необхідність індивідуального підходу до розвитку й виховання дітей з сенсорними порушеннями і необхідності створення для них певних умов для розвитку.

Бібліографія

1. **Анохин П.К.** (1984) Идеи и факты в разработке теории функциональных систем / П.К. Анохин // Психологический журнал. Т.5. №2. С.107-108. 2. **Лопатинська Н.А.** (2017) Неврологічні основи логопедії. / Н. Лопетинська. К.: Видавничий дім «Слово». 152 с. 3. **Лурия А.Р.** (2000) Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных повреждениях мозга / А.Р. Лурия. Изд. 3-е. М. 742 с. 4. **Яковлєва С.Д.** (2019) Невропатологія / Яковлєва С.Д. Херсон: Вишемирський В.С. 278 с.

Гончарук Л.П.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
О.В. Гаврилов

ДИЗОНТОГЕНЕЗ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті зроблено спробу висвітлити особливості відхилень у мовленнєвому розвитку дітей з порушеннями інтелекту. З'ясовано, що інертність психічних процесів, властива дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, розширює вікові межі цього періоду саме в цієї категорії дітей, чому також сприяє здійснення цілеспрямованих педагогічних впливів з метою формування та/або корекції мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

The article attempts to highlight the peculiarities of deviations in the speech development of children with intellectual disabilities. It is found that the inertia of the mental processes inherent in children with intellectual disabilities extends the age limits of this period in this category of children, which also contributes to the purposeful pedagogical influences with the aim of forming and / or correcting speech activity.

Key words: speech development, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. У сучасній науці одним з найважливіших напрямків стає пошук шляхів сприятливого соціального розвитку особистості дитини. Найбільш гостро дана проблема стосується дітей з порушеннями в розвитку, оскільки, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, мовлення, функції спілкування, тощо потребують особливого піклування, особливої увагу з боку батьків, педагогів і вихователів. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. До сьогодні, у різних галузях як вітчизняної, так і зарубіжної системи спеціальної освіти питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження провідних науковців. Серед них Н. Гаврилова, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін. Порушення мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються складністю патогенезу та симптоматики (Синьов В., 2007, 2010), оскільки можуть бути зумовлені як загальним психічним недорозвитком, так і іншими чинниками: зниженням слуху, порушеннями будови артикуляційного апарату та/або мовленнєвої моторики тощо. На думку Л. Занкова, Д. Ісаєва, О. Лурія, Р. Лаласвої, М. Певзнер, В. Синьова, Г. Сухаревої, та ін., мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, у розвитку їх мислення та психічної діяльності в цілому. Включення мовлення в пізнавальну діяльність перебудовує психічні процеси, мисленнєві операції, які розвиваються й удосконалюються по мірі оволодіння мовленням.

Мета статті. Висвітлити особливості дизонтогенезу мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Становлення мовлення дитини здійснюється своєрідно і з великим запізненням. Вона пізніше і менш активно вступає в емоційний контакт з матір'ю. Дослідники відзначають, що у віці близько року звукові комплекси бідні і характеризуються зниженим емоційним окрасом, тоді як діти з нормальним психічним розвитком у цей час вже мають в словниковому запасі кілька слів і активно ними користуються.

У дітей даної категорії слабо виражене прагнення наслідувати мовлення дорослого. Вони не реагують на найпростіші ситуативні команди, сприймають лише інтонацію, але не зміст зверненого до них мовлення.

Порушення мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями розумового розвитку мають системний характер. Їм притаманний недорозвиток мовлення як цілісної функціональної системи, наявні порушення всіх його компонентів: фонетико-фонематичного, лексико-семантичного, логіко-граматичного, характерні порушення як імпресивного, так і експресивного, як усного, так і писемного мовлення. В даної категорії дітей часто є несформовані всі операції

мовленнєвої діяльності: має місце слабкість мотивації, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні, грубо порушене програмування мовленнєвої діяльності, створення внутрішньої програми мовленнєвих дій, реалізація мовленнєвої програми та контроль за мовленням, порівняння отриманого результату з попереднім задумом, його відповідність мотиву й меті мовленнєвої діяльності [5; 6].

Довгий час звучне мовлення слабо зацікавлює дошкільнят з порушеннями інтелектуального розвитку. Вони недостатньо прислухаються до неї і, як правило, починають намагатися говорити з великим запізненням. Однак, поступово, вони в різні строки, але все ж оволодівають елементарним мовленнєвим спілкуванням навіть у тих випадках, коли сім'я не надає їм ніякої реальної допомоги, і вони не відвідують спеціального дошкільного закладу. Це пов'язано з необхідністю, знаходячись серед людей, взаємодіяти з оточенням [3].

Багато дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку вимовляють перші слова в 2-3 роки або навіть в 5 років. Це переважно іменники, назви предметів найближчого оточення та дієслова, що позначають часто виконувані дії. Фонетичний лад мовлення майже у всіх дітей до початку шкільного навчання виявляється сформованим далеко не повністю. Винятки зустрічаються досить рідко [3].

Спрямованість на мовленнєве спілкування з оточуючими у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку знижена. Там, де це можливо, вони воліють користуватися не мовленням, а вказівними жестами, мімікою, передаючи ними своє бажання отримати якийсь предмет, висловлюючи позитивне або негативне ставлення до подій.

Їм погано вдається взаємодія з дорослими та іншими дітьми. Вони недостатньо розуміють те, що їм говорять оточуючі, і, зважаючи на це, ведуть себе не відповідно до ситуації. Разом з тим ці діти не вміють зв'язно висловити свої пропозиції або прохання, не можуть належним чином спілкуватися навіть діалогічним мовленням. Володіючи досить обмеженим словниковим запасом і не володіючи реченнями, вони не можуть ні запитати про те, що їх цікавить, а ні відповісти на поставлене їм запитання. Їх спілкування проходить в звичних життєвих умовах з допомогою добре завчених, стандартних висловлювань. Якщо спілкування виходить за рамки звичних ситуацій, то це зазвичай ставить дитину в глухий кут і спонукає її до безглузвих відповідей.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зустрічаються всі форми порушень мовлення, як і в дітей без порушень розумового розвитку(за клініко-педагогічною класифікацією). Домінуючим у структурі системного недорозвинення мовлення є семантичний дефект. Порушення мовлення в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються стійкістю, вони з великими труднощами усуваються, зберігаючись до старших класів [4]. Особливості лексики й оперування нею в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та порушення їх словесно-логічного мислення є не самостійними порушеннями, а є проявом загальних особливостей пізнавальної діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку із порушеннями мовленнєвої діяльності [5].

Ураховуючи те, що сензитивним періодом розвитку мовлення є дошкільний вік, потрібно враховувати те, що інертність психічних процесів, властива дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, розширює вікові межі цього періоду саме в цієї категорії дітей, чому також сприяє здійснення цілеспрямованих педагогічних впливів з метою формування та/або корекції мовленнєвої діяльності.

Висновки. Таким чином, аналіз досліджень показує, що у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виявляється несформованим не лише мовлення, але й його передумови: у них нерозвинені орієнтовні дії, не сформований інтерес до навколишнього, не розвинена предметна діяльність. Всі ці важливі фактори лежать в основі розвитку смислової сторони мовлення, а також її граматичного ладу. Крім того, у цих дітей немає потреби в спілкуванні і не розвинені домовленнєві засоби спілкування; не сформованими є слухова увага та сприймання, фонематичний слух та артикуляційний апарат, що забезпечують становлення звукової сторони мовлення.

Перспектива дослідження. Дослідження фонематичного сприймання як основи корекції мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Бібліографія

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с. **2. Гаврилова Н.С.** Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс, 2011. 200 с. **3. Лалаева Р.И.** Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с. **4. Мартиненко І.В.** Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з

системними порушеннями мовлення: монографія. К. : ДІА, 2016. 308 с. **5. Соботович Є.Ф., Тищенко В. В.** Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: програмно-методичний комплекс. К.: Актуальна освіта, 2004. 144 с. **6. Хватцев М.Е.** Логопедия / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шахнаровской. М.: ВЛАДОС, 2010. 272 с.

УДК: 376-159.9. 011.7

Гордєєва-Жарківська Т.М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший викладач

О.М. Ткач

ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ФОРМОЮ ДИЗАРТРИЇ

В статті висвітлені особливості розвитку самооцінки у дітей старшого дошкільного віку, фактори, що стимулюють її розвиток та негативно впливають на формування її окремих складових. Описано особливості розвитку самооцінки у дітей з тяжким порушенням мовлення, а саме стертою формою дизартрії.

Ключові слова: дизартрія, стерта форма дизартрії, самооцінка, особливості самооцінки, мовленнєве недорозвинення.

The article highlights the features of the development of self-esteem in older preschool children, the factors that stimulate its development and adversely affect the formation of its individual components. The features of the development of self-esteem in children with severe speech impairment, namely the erased form of dysarthria, are described.

Keywords: dysarthria, erased form of dysarthria, self-esteem, features of self-esteem, speech underdevelopment.

Постановка проблеми. Для кожної людини фундаментальним періодом життя є дитинство тому, що в цей проміжок часу формуються особистісні якості. Які, в свою чергу, можуть дуже сильно впливати на подальше життя дитини.

Дизартрія, як мовленнєве порушення вивчається та висвітлюється різними науковцями як вітчизняними так і світовими.

Питанням дизартрії займалися такі науковці: Л. Лопатіна, О. Мастюкова, О. Архіпова, Н. Пахомова, Л. Белякова, Н. Волоскова, В. Тарасун, М. Шеремет та інші. Проте, не усі аспекти особливостей самооцінки дітей із стертою формою дизартрії залишаються вивчені.

Метою статті є вивчення особливостей самооцінки у дітей із стертою формою дизартрії дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Значну роль у формуванні самооцінки на ранніх етапах дитинства відіграють оцінки оточуючих людей, оскільки аналіз власної діяльності дитині ще малодоступний. Також нам відомо що, у дитинстві визначають декілька сензитивних періодів для розвитку деяких груп особистісних якостей дитини: на дошкільне дитинство припадає період формування первинних мотивів людини та її рис характеру; розвиваються характер дитини, способи поведінки, її манери; формуються індивідуальні ознаки внаслідок взаємодії генотипу та середовища; у старшому дошкільному віці впливають соціально-психологічні закони; молодший шкільний вік формує прискорений розвиток здібностей; старший шкільний вік – важливий для розвитку моральних установок та систем поглядів особистості на світ [3].

Проте, на формування особистості дитини діє не лише середовище але й психічні процеси: пам'ять, уява, увага, відчуття, сприймання, мислення та мовлення. Мовлення відіграє одну із центральних ролей у процесі психічного розвитку дитини і формуванню її як особистість, що, в свою чергу, дає нам зрозуміти, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) розвиток особистості буде протікати ускладнено. Через те, що мовлення впливає на розвиток та формування усіх психічних процесів, діти з мовленнєвими порушеннями складають особливу групу дітей, та можуть потребувати допомоги не лише у сфері мовлення. Тому, велику увагу треба приділяти розвитку особистості дитини, її самооцінці та іншим психічним процесам.

Ядром особистості є певне ціннісне та організуюче начало. Без направленості в особистості неможливі свідомість людини та вищі психічні функції. За своє життя людина формує свої цінності, проте початок йде в нас з дитинства. Людина як особистість є дуже активна, ця активність проявляється у наших вчинках, діях, емоціях, відчуттях. Тому, при оцінці особистості ми маємо звертати увагу на фіксованість індивіда на порушенні мовлення на його прояві у повсякденному житті.

Адже, тільки ті події, які можуть «зацепити» наші цінності, здатні виробляти активне відношення до них, яке в свою чергу може

впливати на пізнавальну сферу, на поведінку та на подальше життя людини.

Самооцінка відноситься до центральних утворень особистості, вона є ніби її ядром [4]. Самооцінка не є чимось даним від народження, вона не є властива особистості в перші роки життя. Саме формування самооцінки відбувається в процесі міжособистісної взаємодії та діяльності людини.

Л. Виготський вважав, що саме в молодшому дошкільному віці починає формуватися самооцінка дитини, вона опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з однолітками та дорослими. Це є однією з найважливіших властивостей особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм [2].

У формуванні самосвідомості дошкільника головну роль відіграє позаситуативно-пізнавальна та позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослим та інтенсивне спілкування з іншими дітьми. Спілкування стає сферою дійсності, яка зосереджує всі психічні функції: увагу, сприймання, пам'ять, мислення, емоції. Після чого психіка дитини та її особистість набувають саме тих якостей та особливостей, які будуть необхідні їй для спілкування з дорослими й однолітками.

У процесі розвитку самосвідомості дошкільника вагому роль відіграє спілкування дитини з однолітками. У ранньому віці дитина бачила у дорослому партнера, потім дитина орієнтується на дорослого як на певний зразок, якого важко досягти. Разом із тим, діти починають бачити партнера у своїх однолітках, вони починають обмінюватися оцінками та на їх основі розвивається здатність бачити себе збоку та з позиції іншого. Підвищується значущість оцінок однолітків. До ровесника дитина є більш вимогливою, і при цьому дитина оцінює його/її об'єктивніше, ніж себе. Дитина може знаходити помилки й розбіжності в роботі друга в той час як, свої помилки дитина не помічає. До кінця дошкільного віку вміння оцінювати роботу ровесника переноситься на власну діяльність.

Підвищується орієнтація дитини на аналіз діяльності та її результатів як основу оцінки однолітка. У молодших дошкільників взаємні оцінки є більш суб'єктивними, визначаються емоційним ставленням один до одного [5]. Діти майже не можуть розрізняти та узагальнювати дії ровесників у різних ситуаціях. Рівномірно розподіляються позитивні й негативні оцінки однолітків. У старших дошкільників переважають позитивні. Найбільш чутливі до оцінок одноліток діти віком 4,5-5,5 років. Високого рівня досягає вміння

порівнювати себе з товаришами у дітей 5-7 років, достатній досвід індивідуальної діяльності допомагає дітям критично оцінювати дії однолітків [1].

У дослідженнях науковців згадується про знижену самооцінку у дітей із ТПМ. І. Левченко, І. Марченко, Г. Юсупова висловлювали думку про те, що діти із ТПМ мають знижену самооцінку, труднощі в комунікації, також в таких дітей може проявлятися тривожність та певна агресивність [3].

За даними дослідження В. Калягіна серед дошкільників з ТПМ порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком істотно переважають діти, які мають занижену самооцінку. Дошкільники із ТПМ виявляють більшу обережність при оцінюванні себе та своїх можливостей. В. Колягін пояснює це тим, що діти зі стертою формою дизартрії мають труднощі в мовленні з якими вони стикаються в повсякденному житті. Також він наводить цікаві відмінності у самооцінці дітей із нормотиповим розвитком мовлення та із ТПМ. Було виявлено те, діти досить високо оцінюють свою власну доброту, проте дошкільники з ТПМ ставлять цю якість на перше місце, а діти з нормотиповим розвитком – на друге місце після веселості. Автор пояснює це тим, що для дітей зі стертою формою дизартрії доброта має велике значення, так як вони більш потребують доброго ставлення до них [2].

Діти з ТПМ мають труднощі в організації мовленнєвої поведінки, що впливає на спілкуванні та комунікації з оточуючими. В дітей із дизартрією є особливості мовленнєвого розвитку: певна бідність словникового запасу, погане розрізнення фонем, неправильна звуковимова та інше. Все це може впливати на адекватність самооцінки у дітей стертою формою дизартрії.

О. Трошин вказував, якщо діти виконують певну спільну роботу або проект за дорученням педагога або дорослого, то кожна дитина прагне зробити все по-своєму, не орієнтуючись на партнера, щоб не співпрацюючи з ним [6].

Досить часто у дітей з ТПМ формується фіксація на їх порушенні, утруднює комунікацію з однолітками та дорослими, у такому випадку дитина в певній мірі позбувається досвіду, знань, інформації потрібної для подальшого активного життя. Якщо дитина фіксується на своїх труднощах, вона «замикається» в собі, з'являється тривожність різного ступеню вираженості, що може вплинути на адекватність самооцінки, а саме самооцінка може стати заниженою. Уявлення людини про своє порушення може викликати тривожність, що, в свою чергу, суттєво вплине на характер та поведінку. У тривожних дітей підвищується чутливість, занижена самооцінка, такі діти неспокійні, вони постійно чекають певні

неприємності, як зі сторони однолітків, так і зі сторони дорослих. Однією з причин може бути завищені вимоги зі сторони дорослих, батьки можуть постійно порівнювати свою дитину з її однолітками, та вимагати в дитини таких самих результатів, не розуміючи того, що їх дитина поки що досягти цього не може.

Діти із стертою формою дизартрії в яких проявляється тривожність та знижена самооцінка досить негативно реагують на свої невдачі, вони часто відмовляються від завдання або окремого виду діяльності в якому вони потерпіли невдачі, або в них не все вийшло. Діти по-різному ведуть себе на заняттях та поза ними. На заняттях такі діти замкнуті, не виявляють активності, а поза заняттями діти активні. Мовлення може бути сповільнене або навпаки пришвидшене та квапливе [2]. Така тривожність проявляється як будь-який дискомфорт у поведінці та системі відношень: до самого себе (самооцінці), до оточуючих і до свого мовленнєвого порушення.

Висновок. Отже, самооцінка відіграє вагомую роль у житті людини та формується у міжособистісній взаємодії та щоденній діяльності. Наявність у дитини ТПМ негативно позначається на її особистості, в тому числі і на самооцінці. Також на самооцінку дитини зі стертою формою дизартрії впливають думка та відношення дорослих і близьких, адже діти із ТПМ потребують більш доброго та чутливого ставлення до себе.

Одним з головних факторів формування самооцінки у дітей з стертою формою дизартрії є фіксованість на своєму порушенні, що в свою чергу, може вплинути на комунікацію з однолітками та дорослими, на рівень вияву тривожності та уявлення дитини про себе та своє мовлення.

Бібліографія

1. Варій М.Й. (2007) Загальна психологія / М.Й. Варій. К.: Центр учбової літератури. 1007 с. **2. Дефектологічний** словник (2011) / за ред. І.В. Бондаря, В.М. Синьова. К.: "МП Леся". 528 с. **3. Конопляста С.Ю.** (2010) Логопсихологія / С.Ю. Конопляста, Т.Б. Сак. К.: Знання. 293 с. **4. Мартиненко І.В.** (2016) Логопсихологія / І.В. Мартиненко. К.: ДІА. 115 с. **5. Сидельникова О.Д.** (2016) Дошкільна освіта – невід'ємна умова успішного розвитку саморозвитку хлопчиків і дівчаток дошкільного віку/ О.Д. Сидельникова // Маріуполь: Маріупольський державний університет. 112 с. **6. Трошин О.В.** (2005) Логопсихологія / О.В. Трошин, В.Е. Жулина. М.: Сфера. 256 с.

Гулідова О.С.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
О.В. Гаврилов

ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМ'ЯТІ ТА ЇЇ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ

У статті зроблена характеристика різних видів пам'яті та показані особливості її протікання у дітей з особливими освітніми потребами. З наукових ознак пам'яті виділено педагогічний аспект, який є вирішальний у впливі на школяра у процесі його учбової діяльності.

Ключові слова: види пам'яті, запам'ятовування, об'єкти діяльності, учбова діяльність, оперативна пам'ять.

The paper contains a detailed description of the different types of memory showing its specialties in children with special educational needs. We pay special attention to the pedagogical aspect defining it among the other scientific features of memory considering it the most important one that influences the student in the process of educational activity.

Keywords: types of memory, memorizing, objects of activity, educational activity, short-term memory.

Кілька років тому видатний сучасний математик і кібернетик фон Нейман зробив сенсаційне повідомлення. За його розрахунками виходило, що в принципі мозок людини може вмістити приблизно 100.000.000.000.000.000.000 одиниць інформації. В перекладі на загальноприйнятту мову це означає – кожен з нас може запам'ятати всю інформацію, що знаходиться в мільйонах томів найбільшої в Україні бібліотеки імені Д. Вернадського та ще декількох таких самих [7].

Аналізуючи в історичному ракурсі визначення терміну "пам'ять", відзначаємо, що О. Бен і У. Джемс (1902) розглядали пам'ять у якості розумової здатності закарбовування або утримання в розумі досвіду, яка має два ступені: по-перше, стійкість або збереження психічного збудження після зникнення його причини; по-друге, вища стадія пам'яті – відтворення у формі ідеї, минулих, тепер вже зниклих вражень за допомогою одних лише розумових чинників. Л. Виготський характеризував пам'ять як "один з найважливіших розділів дитячої психології" і виділяв дві лінії її розвитку – біологічну і культурну. Він вважав, що саме в процесі

активної розумової діяльності дитини, що спирається на допоміжні засоби, виникає і розвивається вища форма пам'яті людини [2, с. 386-395].

Видатний психолог та нейрофізіолог О. Лурія говорив про пам'ять: “Кожне наше переживання, враження та рух залишає певний відбиток, який зберігається достатньо тривалий час і при відповідних умовах проявляється знову і стає предметом свідомості. Тому під пам'яттю ми розуміємо запис, зберігання і відтворення відбитків минулого досвіду, що дає людині можливість накопичувати інформацію і мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, що породили їх, зникли” [6].

Проблема дослідження пізнавальних процесів, зокрема, пам'яті у дітей із загальним недорозвиненням мовлення була і залишається однією з актуальних. Питання розвитку пам'яті розглядали такі вчені зарубіжної та вітчизняної науки, як Л. Андрусишина, Л. Веккер, Л. Виготський, В. Давидов, О. Даніленкова, Д. Ельконін, З. Істоміна, Г. Костюк, С. Лауткіна, О. Лурія, Г. Люблінська, А. Маклаков, О. Мастюкова, Н. Менчинська, А. Петровський, Т. Сак, О. Усанова, Е. Фегередо, М. Шеремет, Л. Шипіцина та інші.

З того, що міститься в цих визначеннях, виділимо найбільш істотне, а саме:

- явища пам'яті спричинені нервовою системою, викликаються нею, складають одну з основних її якостей, властивостей;

- будь-який вплив – події зовнішнього світу або внутрішні реакції – залишають відбиток, інформацію у сфері наших рухів, емоцій або думок;

- пам'ять забезпечує довгострокове зберігання одержаної інформації;

- те, що стало надбанням пам'яті, при відповідних умовах оживає, становиться предметом свідомості;

- процеси пам'яті – запам'ятовування, зберігання, відтворення та забування (часто, кажучи про процеси пам'яті, говорять про сприйняття, запам'ятовування, відтворення.).

Отже, пам'ять – поняття багатозначне. З його не побутових, а наукових ознак – філософських, фізіологічних, психологічних – вчитель повинен виділити свій аспект їх розгляду – педагогічний, вирішальний у впливі на школяра при організації його складної учбової діяльності.

Пам'ять окремої людини індивідуальна і залежить від багатьох факторів – фізичних та психологічних. Тому кажуть, що пам'ятей стільки ж, скільки і добродійностей.

Та все ж різнобарвність видів нашої пам'яті можна класифікувати, що, звичайно, спрощує, але в той же час і впорядковує це явище. Класифікація дає перспективну можливість вивчати феномен пам'яті.

Відповідно, виділяються такі види пам'яті:

- за провідним аналізатором: зорова, слухова, дотикова, нюхова, смакова;

- за предметом діяльності: рухова, емоційна, образна, вербальна (словесно-логічна);

- за тривалістю запам'ятовування: короткочасна, довготривала, оперативна;

- за формою психічної активності: мимовільна, довільна [4, 5].

Об'єкти діяльності – рух, почуття, образ або слово – дали назви таким видам пам'яті, як моторна, емоціональна, образна та словесно-логічна.

Моторна пам'ять – запам'ятовування, зберігання та відтворення рухів (“пам'ять тіла”, “пам'ять-звичка”). Вона виражається у формуванні звичок, лежить в основі усіх практичних та трудових дій, часто непомітних, не фіксуємих людиною. Походка, манера розмовляти, сміятися, почерк пов'язані з моторними навичками.

Кажуть: “Стиль – це людина”, але багато що може бути змінено та покращено при самоконтролі та коректуванні системи власних рухів. Тому-то фізіолог О. Бернштейн називав моторну пам'ять пам'яттю вправлення. Моторну пам'ять закріплюють та вдосконалюють природній дар та постійні тренування [4].

Пам'ять тісно поєднана з мисленням і мовленням. Цей зв'язок відзначав П. Блонський: “...пам'ять, піднімаючись завдяки розуму, все більш і більш наближається до мислення, врешті настільки близько, що навіть у повсякденному житті у певних випадках без різниці вживаються слова “згадав” і “подумав”...” [1].

Емоціональна пам'ять адаптує нас до того, що відбувається, відвертаючи увагу від поганого і скеровуючи до доброго – для здобуття настрою, що допомагає роботі, творчості.

Сила емоціональної пам'яті у людей неоднакова. Емоціонально бідні не можуть відтворити пережиті почуття, більшість людей відтворюють їх у певному ступені, артистичні ж натури (про них-то й писав К. Станіславський!) не тільки сприймають гостро свої почуття та почуття інших, але й яскраво запам'ятовують пережите. Не вигадані розповіді про Флобера, який разом зі своєю Еммою Боварі відчував у роті отруту, про Тургенєва, який голосив через смерть Базарова.

Ще один вид пам'яті – образна, або наочна, вона оперує уявленнями – образами предметів, сформованими в нашому досвіді. У відповідності з модальністю – набуттям уявлень з різних сенсорних сфер – образна пам'ять поділяється на зорову, слухову, дотикову, нюхову, смакову. Найбільш розповсюдженою у більшості людей є зорова та слухова пам'ять. Дотикова, нюхова та смакова пам'ять (підтверджуючи нашу феноменальну пластичність та вправність) інтенсивно розвивається у зв'язку з особливими умовами діяльності – у дегустаторів або при компенсації недостаючої зорової, слухової пам'яті у сліпих або сліпоглухих.

Словесно-логічна пам'ять – це не просто запам'ятовування, а переробка словесної інформації, виділення з неї найбільш суттєвого, відхилення від другорядного, несуттєвого, і збереження в пам'яті не безпосередньо сприймаємих слів, а тих думок, які ними виражені. В основі словесно-логічної пам'яті завжди лежить складний процес перекодування матеріалу, який повідомляється, пов'язаний з відстороненням від несуттєвих деталей і узагальненням центральних моментів інформації. Ось чому людина, запам'ятовуючи зміст великої кількості матеріалу, які вона отримує з усних повідомлень та прочитаних книг, одночасно є неспроможною утримати в пам'яті його буквальне словесне вираження. О. Лурія, даючи визначення і характеризуючи словесно-логічну пам'ять, розкриває її “технологію”, принцип дії, в якому здійснюється можливий для нас відрив вже не тільки від реальності, але й від того, що дано у вигляді її образних уявлень [3].

Те, що ми сприймаємо, може зберегтися в нашій пам'яті і в тому випадку, коли перед нами не стоїть завдання запам'ятати це. Така форма запам'ятовування має назву мимовільного запам'ятовування.

Мимовільна пам'ять здійснюється без мети, без вольового зусилля запам'ятати і відтворити. Вона завжди є наслідком певної практичної діяльності людини, тому її результативність визначається способом організації цієї діяльності (наприклад, у дошкільному віці використання ігрової форми діяльності покращує процес запам'ятовування і збереження інформації). Мимовільна пам'ять починає працювати тоді, коли людина намагається, наприклад, зрозуміти матеріал, і через певний проміжок часу він запам'ятовується, у ньому визначаються внутрішні і зовнішні зв'язки. Цю особливість мимовільної пам'яті з успіхом використовують в усіх методах активного навчання.

Для цього типу характерне не тільки відсутність наміру запам'ятати даний матеріал, але також і те, що ми не вдаємося при цьому до якихось засобів та прийомів, які сприяють його

запам'ятовуванню. Сприйняте нами зберігається намов би саме по собі [4].

Запам'ятовування, для якого характерна наявність завдання запам'ятати та використання різних методів і прийомів, направлених на якомога успішніше закріплення матеріалу в пам'яті, називають довільним запам'ятовуванням.

Виділяють особливу форму довільного (свідомого) запам'ятовування – заучування. Воно здійснюється в процесі багаторазових повторень. При заучуванні особливу роль має завдання, а також способи та прийоми, що слугують якомога кращому закріпленню матеріалу в пам'яті. Заучування необхідно тоді, коли потрібно запам'ятати матеріал з великим ступенем точності та зберегти його в пам'яті на довгий час.

У процесі учбової роботи велике місце займає свідоме запам'ятовування. Коли вчитель повідомляє та пояснює учням новий матеріал, вони зосереджують на ньому увагу, намагаються зберегти в пам'яті повідомлені їм відомості. Коли учень готує уроки вдома, він ставить перед собою завдання якомога краще запам'ятати матеріал, що йому задано. В тому чи іншому випадку він вдається до таких прийомів та засобів, які сприяють точному закріпленню в пам'яті вивчаємого матеріалу.

Незалежно від модальності, або від ступеню зв'язку з волею та мисленням, пам'ять класифікують і як процес, який відбувається в часі та який містить дві стадії – короткотривалу та довготривалу. Виходячи з того, що під пам'яттю ми розуміємо запис, зберігання та відтворення слідів колишнього досвіду, який дає змогу людині накопичити інформацію та мати справу зі слідами минулого досвіду після того, як явища, що їх викликали, зникли, О. Лурія визначає короткочасну пам'ять як стадію, “коли сліди виникли, але не стали міцними”, довготривалу пам'ять – як стадію, “коли сліди не тільки виникли, але й настільки зміцніли, що могли існувати тривалий час і чинити опір побічним впливам” [6; с. 52].

Порівняно недавно почали говорити ще про оперативну пам'ять, пов'язану з процесом швидкої переробки великого обсягу інформації. Короткочасну пам'ять іноді називають верхівкою пам'яті, псевдопам'яттю, тому що без зміцнення, консолідації слідів минулого воно, як і скороминуче сьогодення, не стає нашим набутком.

Висновки. Закінчуючи розгляд явищ пам'яті, відмітимо ще й те, що їй притаманні також розбіжності в швидкості запам'ятовування, його міцності, розмірі та точності.

При всій складній різноманітності показників, поєднання яких доходить до унікальності й неповторності пам'яті кожного, єдине й

визначальне полягає в тому, що у неї є домінуючі характеристики. Вони обумовлені особливостями діяльності, що здійснюється й направлена на досягнення поставленої мети.

Бібліографія

1. Блонский П.П. (2007) Память и мышление. Изд. 2. М.: Норма, 208 с. **2. Выготский Л.С.** (1982) Память и ее развитие в детском возрасте / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. 504 с. **3. Лурия А.Р.** (1975) Внимание и память. **4. Мартиненко І.В.** (2014) Логопсихологія: курс лекцій. К.: ДІА. 100 с. **5. Скрипченко О.В.** (2009) Загальна психологія / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. К.: Каравела. 464 с. **6. Обучение и развитие. Экспериментально-педагогическое исследование (1975)** / Под ред. Л.В. Занкова. М., 456 с. **7. Петровский А.В.** (1971) Значение и роль психологии в учебном процессе педагогического вуза. // Вопросы психологии. № 2. С.30-34.

УДК 376.37

Гулько О.А.

Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

І.О. Жадленко

ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНИХ І МОВЛЕННЄВИХ РИТМІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Автором розкрито особливості вербального та невербального ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Виявлено причини дизритмічності. Автор, спираючись на теорію У. Пенфілда, М. Кольцової про тісну локалізацію мозкових зон стверджує, що мовлення та моторика взаємопов'язані компоненти.

Ключові слова: *ритм, моторний ритм, мовленнєвий ритм, вербальний ритм, моторне сприйняття, моторна відповідь.*

The author reveals peculiarities of verbal and nonverbal rhythmic processes in preschool children with stuttering. The causes of dysrhythmia have been identified. The author, based on the theory of W.

Penfiel, M. Koltsova, on the close localization of brain regions, stated that speech and motor are interconnected components.

Keywords: *rhythm, motor rhythm, speech rhythm, verbal rhythm, motor perception, motor response.*

Постановка проблеми. Проблема моторних та мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням посідає одне з провідних місць сучасних досліджень. Науковцями експериментально підтверджено взаємозв'язок і взаємозалежність моторної і вербальної сфери розвитку дитини.

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням підтвердив затримку розвитку ритмічних процесів у дітей. Потреба комплексного вивчення даної проблематики стала рушійною силою до проведення експерименту, модифікації та адаптації методики дослідження.

Актуальність. Для забезпечення успішної корекції моторних та мовленнєвих ритмічних процесів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням важливим є врахування сучасних теоретико-методологічних міждисциплінарних підходів до діагностики, корекції та профілактики тяжких мовленнєвих патологій.

Значущість визначеної проблеми для розвитку вітчизняної логопедії підтверджується результатами експериментально-дослідних даних, що розкривають закономірності розвитку мови та мовлення дитини (А. Богуш, Л. Виготський, О. Гвоздьов, О. Запорожець та ін.); роль рухового розвитку у формуванні вербального розвитку (М. Бернштейн, М. Кольцова, О. Леонт'єв, О. Лурія та ін.); особливості становлення мовлення і рухів у дітей із особливими освітніми потребами (О. Винарська, Г. Волкова, Р. Левіна, О. Мастюкова, Н. Пахомова, Ф. Сохін, Ю. Філатова, М. Шеремет та ін.) [1-4].

Метою статті є розкриття особливостей розвитку моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі дошкільних груп дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу № 237 «Смородинка» Запорізької міської ради Запорізьської області.

В експериментальному дослідженні взяли участь 16 дошкільників віком 5-6 років. Діти мають логопедичний висновок – заїкання.

Діагностика моторного та вербального (мовленнєвого) ритмів здійснювалась у III етапи: I етап – збір анамнестичних даних про клінічний (неврологічний, соматичний) анамнез дітей; II етап – збір анамнестичних даних про мовленнєвий та моторний анамнез дітей; III етап – вивчення стану розвитку моторного, вербального ритмів під час виконання дітьми вправ у спеціально створених умовах.

Діагностичним інструментарієм констатувального експерименту є методики обстеження окремих структурних компонентів моторного та вербального (мовленнєвого) ритмів у дітей дошкільного віку із порушенням мовлення, розроблені Л. Медніковою.

Методика Л. Меднікової складається із 3 підетапів.

1 підетап – визначення рівня сприйняття моторного ритму.

2 підетап – визначення рівня відтворення моторного ритму.

3 підетап – визначення рівня відтворення вербального ритму.

Правильне виконання завдання кожного етапу оцінювалось в 1 бал, неправильне – в 0 балів.

Розглянувши III етап методики та його 3 підетапи у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, можна підтвердити теоретичні аспекти науковців, які свідчать, що у дітей, даної нозології страждає просодична сторона мовлення, дизритмічність мовленнєвих та моторних процесів.

На нашу думку причинами дизритмічності є:

– дисфункція трьох нейроанатомічних систем, що відповідають за відчуття часу, слухову пам'ять і сенсомоторні навички;

– не можливість синхронізувати ритм через слухову дизгнозію;

– не відтворення через відсутність тимчасових зв'язків слухової пам'яті в скроневій частині або неувважності через дезорганізацію стовбурових структур [1].

Експериментально підтверджені теоретичні та практичні вивчення науковців, щодо моторного та мовленнєвого ритмів, у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, допомогли визначити основні характеристики порушення моторного та вербального ритмів у дітей [3,4].

Особливостями сформованості моторних і мовленнєвих ритмічних процесів у дітей дошкільного віку із заїканням є:

– порушення діяльності зон кори головного мозку, що відповідають за сприйняття, моторику та мовлення (зона Верніке, Брока, моторна кора);

- спостереження слухової дизгнозії;
- дезорганізація стовбурових структур;
- труднощі зі сприйняттям акцентованих ударів;
- затримка дозрівання ритмічних процесів мовлення;
- дизритмія при сприйнятті і відтворенні мовленнєвих ритмічних стимулів на рівні складу, слова, синтагми [2];
- труднощі визначення акцентів в послідовності;
- переважання низького рівня сформованості моторної відповіді: неточне відтворення простих та ускладнених ритмічних малюнків, невідповідність моторної відповіді дитини пред'явленому зразку, темп виконання завдання – уповільнений;
- переважання нульового рівня сформованості вербальної відповіді: неможливість відтворення різних за конструкцією мовленнєво-ритмічних малюнків;
- найголовніша причина дизритмічності – порушення судомного характеру;
- присутні моменти заїкання;
- порушення запуску висловлювання в ускладнених формах мовлення;
- повтори одних й тих самих складів;
- темп виконання завдання прискорений або уповільнений;
- незначна кількість дітей можуть відтворювати прості мовленнєво-ритмічні конструкції [4].

Висновки. Таким чином, якісний та кількісний аналіз результатів дослідження свідчить про те, що мовлення та моторика є взаємопов'язаними компонентами. При порушенні у дитини моторики, відповідно моторного ритму, порушується мовлення, відповідно мовленнєвий ритм та навпаки, це свідчить про те що зони головного мозку, які відповідають за моторику та мовлення знаходяться близько один до одного та безпосередньо впливають на розвиток дитини, що й викликає дизритмічність моторних і мовленнєвих процесів. Це підтверджують теорії У. Пенфілда, М. Кольцової про тісну локалізацію мозкових зон, які відповідають за моторику та мовлення і безпосередньо впливають на рівень мовленнєвого розвитку.

Перспектива дослідження. Тому, одержані результати констатувального експерименту свідчать про необхідність подальшої розробки системи роботи, спрямованої на розвиток моторного та мовленнєвого ритмів у дітей старшого дошкільного віку із заїканням, яка передбачала б створення спеціальних умов для

ефективного розвитку та підвищення рівня успішності моторного та мовленнєвого ритмів.

Список використаних джерел

1. Боряк О.В. (2010) Розвиток просодичної сторони мовлення в онтогенезі // Наукові пошуки молодих учених. Вип.2. С.79-85.
2. Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В. (2017) Логоритмика : Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи. М., 184 с.
3. Филатова Ю.О. (2012) Онтогенез и дизонтогенез ритмической организации речи. М., 254 с.
4. Шеремет М.К. (2014) Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. К., 248 с.

УДК 371.011(07)

Дебеляк В.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Н.С. Славіна

ОСОБЛИВОСТІ ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

З моменту вступу дитини до школи у структурі особистості відбуваються глибокі зміни, зокрема, учень засвоює новий вид діяльності - учіння, що висуває нові, раніше невідомі вимоги. Розширюється коло оточуючих, ровесників і дорослих, спілкування з якими впливає на розвиток усіх сторін особистості дитини. Відбувається переоцінка тієї системи цінностей, яка сформувалася в умовах дошкільного дитинства.

Ключові слова: валеологічне виховання, мовлення, діти молодшого шкільного віку, народні традиції.

From the moment a child enters the school, profound changes take place in the structure of the personality, in particular, the student learns a new type of activity - a teaching that puts forward new, previously unknown requirements. The circle of others, peers and adults is expanding, communication with which influences the development of all

aspects of the child's personality. There is a reassessment of the system of values, which was formed in the conditions of preschool childhood.

Key words: valeological education, speech, children of primary school age, folk traditions.

Постановка проблеми. Внутрішні зміни відображаються на ставленні дитини до себе, а отже і до свого здоров'я. Першокласники починають усвідомлювати важливість здоров'я для успішного засвоєння нового і цікавого для них виду діяльності. Вимоги режиму дня, медичні і гігієнічні аспекти організації навчальної діяльності в школі і вдома стають однією з головних тем змісту спілкування дитини і дорослого. Другий аспект проблеми ставлення дитини до свого здоров'я пов'язаний із зміною ролі окремих дорослих у формуванні особистості і самосвідомості дитини. Для молодших школярів, особливо учнів 1-2 класів, статус учителя є дуже високим, інколи навіть перевищує статус батьків. У зв'язку з цим ставлення дітей до свого здоров'я визначається тими характеристиками, які дає вчитель. Демонструючи власне ставлення до свого здоров'я, виконуючи певні медичні, фізіологічні рекомендації, педагог створює оптимальні можливості для формування ціннісного ставлення учнів початкових класів до власного здоров'я.

Мета дослідження полягає теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей та педагогічних умов валеологічного виховання молодших школярів з важкими порушеннями мовлення засобами народних традицій.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік є сприятливим для активного формування валеологічної свідомості, мотивації здорового способу життя, поведінкової діяльності дитини по забезпеченню здорової життєдіяльності. Саме на досягнення цієї мети і спрямований курс «Основи здоров'я», який вводиться з першого класу. «Основи здоров'я» - навчальний предмет, що інтегрує основні положення валеології та основ безпеки життєдіяльності. Він передбачає розширення відповідних знань, розвиток і використання на практиці широкого спектру умінь і навичок. Основними особливостями навчальної програми є те, що вона:

- розглядає здоров'я людини як найвищу цінність;
- розкриває питання, що мають значення для молодших школярів;
- враховує потреби і рівень соціально-психологічного розвитку учнів;

- має упереджувальний характер;
- спрямована на формування життєвих навичок, що мають ключове значення для безпечної поведінки.

Відповідно до завдань курсу «Основи здоров'я» зміст програми має таку структуру:

- ◆ Здоров'я людини.
- ◆ Фізична складова здоров'я.
- ◆ Соціальна складова здоров'я.
- ◆ Психічна та духовна складові здоров'я.
- ◆ Безпека життєдіяльності учнів удома, в школі, на дорозі, в громадських місцях, на відпочинку [2, с.90].

Зазначені теми є наскрізними для всієї початкової школи. Це дозволяє від класу до класу нарощувати нові знання, формувати нові вміння, способи діяльності на основі актуалізації і закріплення вже набутого про людину та її здоров'я, безпеку життєдіяльності учнів. Теоретична інформація, яку отримують учні з кожної теми, має опиратися на їхній життєвий досвід, пов'язуватись із практичним застосуванням. З цією метою у кожній темі передбачено інформаційний та практичний блоки.

Під час вивчення теми «Здоров'я людини» в молодших школярів формується уявлення про здоров'я як найважливішу цінність у житті людини, про показники здоров'я (швидкий ріст і розвиток, висока працездатність, задоволення від спілкування, чуйне ставлення до оточуючих людей); уміння керувати своїми діями, гарний настрій, позитивні емоції, емоційне ставлення до природи. Змістове наповнення теми допоможе усвідомити учням переваги здорової людини, сприятиме вихованню потреби в здоров'ї, відповідального ставлення до свого здоров'я і до здоров'я оточуючих.

Тема «Фізична складова здоров'я» покликана сформувати в учнів уявлення про те, як людина росте і розвивається, про індивідуальні особливості росту та розвитку дівчаток і хлопчиків. Вводяться поняття «розпорядок дня», з'ясовується значення систематичного дотримання розпорядку дня, правильного розподілу часу для здоров'я дитини. Також тема передбачає засвоєння учнями правил зберігання харчової цінності продуктів, приготування корисної для здоров'я їжі, попередження отруєнь, запобігання шлункових інфекційних хвороб.

На змісті теми «Соціальна складова здоров'я» в учнів формують уявлення про людину як окрему оригінальну і неповторну цінність, розвивають розуміння кожною дитиною своєї індивідуальності, а також знайомляться з правами і обов'язками дитини вдома і в школі.

Змістове наповнення теми «Психічна і духовна складові

здоров'я» розширює знання учнів про органи чуттів, їх роль у формуванні здоров'я людини. Учні знайомляться із світом позитивних і негативних емоцій, вчать керувати своїми емоціями і почуттями, розпізнавати емоційний стан інших людей, адекватно реагувати на їх вчинки і слова [2, с.91].

Тема «Безпека життєдіяльності учнів удома, в школі, на дорозі, в громадських місцях, на відпочинку» багатоаспектна. Ключовими питаннями є: «Безпечна поведінка вдома», «Безпека в школі», «Безпека пішоходів», «Безпека пасажирів», «Безпека там, де ти живеш», «Природні лиха», «Безпечний відпочинок». Розкриваючи зміст тем, педагог знайомить учнів з чотирма класами небезпек, з якими дитина може зіткнутись, і шляхами виходу з непередбачуваних ситуацій.

Як свідчить практика, інформаційно-просвітницький підхід (знання заради знань), що домінував протягом багатьох років, виявився неефективним у вирішенні завдань профілактики тютюнокуріння, вживання алкоголю, наркотиків, поширення ВІЛ-інфекції. На сьогодні альтернативним є компетентнісний підхід (знання заради вмінь). Він базується на основі формування та розвитку життєвих навичок, обґрунтовує необхідність формування усвідомлених поведінкових реакцій.

Ще один аспект, який має врахувати педагог у роботі з дітьми, - подальше зростання дитячого організму. Кістково-сполучний апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в кістках ще багато хрящової тканини. Зазнає змін і розвиток таза, кістки якого починають зростатися, проте зв'язкова система їх ще м'яка і гнучка. Розвивається м'язова система. Збільшується вага усіх м'язів відносно ваги тіла, що сприяє зростанню фізичної сили дітей, підвищується здатність організму до відносно тривалої діяльності. Анатомо-фізіологічні зміни потребують дотримання гігієнічних та фізіологічних вимог молодшими школярами [1].

Висновки. Таким чином, знання учителем теоретичних засад зазначеної проблеми, врахування вікових особливостей дітей даної вікової категорії та знання методики допоможе учителю у вихованні валеологічного світогляду та поведінки молодших школярів.

Бібліографія

1. Володарська М.О. (2011) Усі уроки з курсу «Основи здоров'я». Харків: Основа. 490 с. **2. Рибальченко С.Є.** (2010) Формування культури здоров'я учнів засобами інноваційних технологій. Модель навчального закладу. Школа сприяння здоров'ю. Харків: Основа. 143 с. **3. Омельченко С.О.** Педагогіка здоров'я. Слов'янськ: СДПУ. 2009. 205 с.

Джурик В.М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Т.О. Докучина

СПРИЙМАННЯ СЮЖЕТНИХ КАРТИН УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено результати дослідження сприймання сюжетних картин учнями молодших класів з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком. Визначено особливості сприймання сюжетних картин дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: сприймання сюжетних картин, учні з інтелектуальними порушеннями, методика дослідження.

The article presents the results of the study of the perception of plot pictures by young students with intellectual disabilities and typical development. Features of perception of plot pictures by children with intellectual disabilities are defined.

Key words: students with intellectual disabilities, perception of plot pictures, research methodology.

Постановка проблеми. Розвиток сприймання є важливим для загального психічного розвитку дітей, оскільки забезпечує цілісне відображення навколишньої дійсності, її об'єктів, предметів та явищ. Сприймання лежить в основі всіх психічних процесів, адже без адекватного відображення дійсності не можливе точне осмислення. Успішність навчання значною мірою залежить від розвитку сприймання у дітей, оскільки першим етапом навчальної діяльності є сприймання навчального матеріалу.

Аналіз досліджень і публікацій. У загальній психології вивченню особливостей сприймання присвячено праці Л. Буравкова, М. Варій, С. Грипич, Л. Долинської, О. Коханова, Н. Марчук, В. Мартиненко, Н. Медведева, З. Огороднійчук, О. Пасеки, О. Сергеєнкова, О. Скрипченко, О. Столярчук та ін. У спеціальній психології це питання висвітлено у наукових працях Е. Бейна, К. Вересотської, М. Матвеевої, М. Нудельмана, А. Обухівської, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова,

М. Соловйова, Н. Стадненко, О. Хохліної та ін. Все ж визначена проблема є актуальною та потребує подальших досліджень.

Метою статті є визначення особливостей сприймання сюжетних картин учнями з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін. відзначають, що у дітей з інтелектуальними порушеннями найчастіше немає первинного пошкодження органів відчуттів, проте сприймання у цих них є недорозвиненим, характеризується бідністю і неточністю. М. Нудельман, І. Соловйов та ін. зазначають, що обсяг сприймання у цієї категорії дітей є звуженим [1, с. 173]. К. Вересотська експериментально визначила, що сприймання у дітей з інтелектуальними порушеннями є сповільненим і мало активним [3, с. 33-35]. Ж. Шиф зазначає, що правильність сприймання предмета учнями з інтелектуальними порушеннями залежить від його розташування у просторі. Дослідження Е. Бейна засвідчили недорозвиток константності сприймання величини віддаленого об'єкта в учнів з інтелектуальними порушеннями [2, с. 61-62].

Ці особливості відображаються негативно на сприйманні сюжетних картин. Як зазначає Н. Стадненко, діти з інтелектуальними порушеннями сприймаючи сюжетні картини часто обмежується впізнаванням окремих предметів, їх частин. Тоді як у дітей з типовим розвитком сприймання окремих об'єктів найчастіше є основою певних міркувань, пояснень зображеної ситуації [3, с. 42-43].

Нами було проведено дослідження сприймання сюжетних картин молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком, що здійснювалось на базі Кам'янець-Подільського навчально-реабілітаційного центру Хмельницької обласної ради та Кам'янець-Подільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 з поглибленим вивченням німецької мови Хмельницької області. У дослідженні брали участь 20 учнів (10 з інтелектуальними порушеннями та 10 з типовим розвитком) 3-4х класів віком 8-11 років.

У процесі дослідження було використано сюжетну картину «На кухні з мамою». Учням пропонувалось описати картину та визначити, що на ній зображено.

За результатами дослідження 30% учнів з інтелектуальними порушеннями мають середній рівень сприймання сюжетних картин, 70% – низький. В учнів з типовим розвитком виявлено 50%–високий та 50% – середній рівні(табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сприймання сюжетних картин учнями молодших класів

№	Рівні сприймання сюжетних картин	Учні з порушеннями інтелекту	Учні з типовим розвитком
1	Високий рівень	-	50%
2	Середній рівень	30%	50%
3	Низький рівень	70%	-

Опишемо результати дослідження.

Учні з високим рівнем сприймання сюжетних картин сприймали її цілісно, осмислено, одразу ж виділяли головне і другорядне, та зв'язки між предметами. У дітей була злитна розповідь, відзначалось розуміння сюжету малюнка. Учні сприймали змінні умови, співвідносили зображене з реальним та правильно орієнтувались в зображеному на картині. Наприклад, розповідь учениці 4-го класу з типовим розвитком Марії О.: *«Мама готує їсти, діти їй допомагають. В неї щось вариться на плиті, і бо з каструлі йде дим. У них тільки овочі (перераховує всі зображені). На дворі сонячна погода. Вони на кухні тому, що тут посуд... У них все розкладено по шухлядках...»*. Серед досліджуваних з інтелектуальними порушеннями високого рівня виявлено не було.

Середній рівень розвитку сприймання сюжетних картин характеризується не достатньою цілісністю та структурністю. Розповідь за змістом була перерахуванням зображеного, тобто предметів, об'єктів та їхніх дій. Сприймаючи картину учні не чітко виділяли головні та другорядні ознаки. Розповіді учнів були переважно з непоширених речень, невеликі за обсягом. Також діти з допомогою розрізняли передній і задній плани та орієнтувались в малюнку, з підказкою сприймали змінні умови та співвідносили зображене з реальним. Наприклад, опис сюжетної картини учнем 4-го класу з типовим розвитком Дмитра Д.: *«Мама з дітками хоче зробити салат, вона ріже капусту, а діти допомагають. На плиті є каструля і сковорідка. Дівчинка дає моркву, а хлопчик помідори, салат. В них є вікно, так квіти, фрукти...»*; розповідь учениці 3-го класу з інтелектуальними порушеннями Софії Х.: *«Хлопчик, мама і дочка. Готують їжу. Ріже капусту. Помідор, цибуля, морква(перезиває всі овочі), посуд на плиті. Ложка, вилка. Кухня. Тарілки, чайники, чашки, вікно. Фрукти: яблуко, груші, слива»*.

Учні з низьким рівнем сприймання сюжетних картин не могли пов'язати об'єкти між собою, визначити зміст сюжету. В цих учнів виявляється низький обсяг сприймання, вони не можуть довго втримувати увагу на предметах, швидко переключаються на нові. Діти не встановлювали зв'язок між предметами, просто перераховували їх. Розповіді прості, речення граматичні, непоширені. Наприклад, розповідь учня 4-го класу з інтелектуальними порушеннями Олексія К.: *«Держи вилка (показує). Жарить, суп, Алопа, Мама. (показує). Буряк, помідора, цибуля. Ріже і кидає в суп. Там цвєти. Тарілку, тарілку, руки помити. Борщ.»*; розповідь учениці 4-го класу з інтелектуальними порушеннями Діани Л.: *«Мама. Овочі. Ніж, ріже капусту, моркву. Шафа. Миска. Ложка. Фрукти: груша тут, яблуко. Кухня. Пар. Вікно»*. Такі відповіді учнів свідчать про низький рівень цілісності та структурності сприймання, недостатнє розуміння головного і другорядного, не розмежування переднього та заднього планів. Низького рівня не було виявлено у дітей з типовим розвитком.

Після проведення дослідження нами було визначено, що сприймання сюжетних картин є складнішим для учнів з інтелектуальними порушеннями, ніж для однолітків з типовим розвитком. Більшість дітей з інтелектуальними порушеннями повільніше, не точно, фрагментарно сприймають сюжет малюнку, не вміють пов'язувати зображені події з реальними, не розрізняють передній і задній план, крім того вони називають деякі об'єкти неправильно, перераховують їх у хаотичному порядку та не вміють будувати зв'язні розповіді.

Висновки та перспективи досліджень. Отже, сприймання сюжетних картин вимагає не тільки активізації відчуттів і сприймання, а й операції аналізу та синтезу, тобто осмислення. Через недорозвиток пізнавальної діяльності сприймання сюжетних картин в учнів з інтелектуальними порушеннями є недорозвиненим та має певні своєрідності.

Перспективними напрямками дослідження цієї теми буде визначення динаміки розвитку сприймання сюжетних картин учнями з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком.

Бібліографія

1. Синьов В.М. (2008) Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. К.: Знання, 359 с. **2. Спеціальна психологія. Тексти** (1999) / за ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський

державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. Ч.І. 158 с. 3. Стадненко Н.М. (2002) Нариси з олігофренопсихології / за ред. Н.М. Стадненко. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. 200 с.

УДК 376-056.36:159.937.522(045)

Зінченко В.І., Пономаренко Т.В.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, доцент

О.І. Проскурняк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена проблемі просторового орієнтування дітей з інтелектуальними порушеннями. Аналіз досліджень свідчить про те, що у таких дітей ступень оволодіння просторовими поняттями і вміннями недостатній. Оскільки формування просторових уявлень має зв'язок з повсякденним життям і діяльністю дитини, дана проблема є актуальною для забезпечення навчання дітей.

Ключові слова: просторові уявлення, порушення інтелектуального розвитку, корекційно-розвиваюче навчання.

The article is devoted to the problem of spatial orientation of children with intellectual disabilities. The analysis of the studies shows that such children have insufficient mastery of spatial concepts and skills. Since the formation of spatial representations has to do with the daily life and activities of the child, this problem is relevant to ensure the learning of children.

Key words: spatial representations, intellectual development disorders, correction-developmental training.

Актуальність дослідження. У сучасних умовах швидкої зміни інформаційного та фізичного простору людині для успішної діяльності та адаптації в оточуючому середовищі є необхідним володіння розвинутим й постійно вдосконалюваним умінням орієнтуватися в доквіллі. Тому в умовах постійного сенсорного обмеження для дитини з порушенням інтелекту опанування цим

складним умінням є життєво необхідним завданням у процесі підготовки до самостійного життя.

Орієнтування в просторі й формування правильних просторових уявлень є актуальним в галузі спеціальної психології та педагогіки, оскільки лежить в основі пізнавальної діяльності людини. Порушення просторового орієнтування – один з яскраво виражених дефектів, що зустрічаються при інтелектуальних порушеннях. Вивченням цієї проблеми займалися М. Аббасова, Р. Ібаньєс, З. Дунаєва, Н. Уманська, Л. Занкова, О. Лурія, Г. Мерсіянова, Н. Семаго, М. Семаго С. Мирський, Н. Парамонова, М. Певзнер, Б. Пінський, В. Синьов та ін. Здійснений аналіз їх наукових досліджень засвідчив, що без урахування особливостей формування орієнтовно-пошукової діяльності, спрямованої на виявлення просторових і часових відношень, не можна побудувати наукову систему навчання і виховання дітей з порушенням інтелекту.

Метою статті є визначення особливостей формування просторового орієнтування у дітей з порушенням інтелекту.

Виклад основного матеріалу Вивчення психолого-педагогічних досліджень засвідчило те, що поняття «просторові уявлення» містить такі складові:

- уявлення про форму предметів та їхні розміри (З. Богуславська, В. Зінченко, Г. Люблінська, А. Столяр, С. Якобсон);

- здатність розрізняти предмети у просторі (А. Столяр);

- оцінка відстаней, взаємного розміщення предметів (Л. Венгер, М. Денисова, Г. Леушина, Н. Фігурин).

Зокрема, в розробленій А. Семенович структурі просторових уявлень виокремлено чотири рівні, які охоплюють кілька підрівнів: просторові уявлення про власне тіло; взаємовідношення зовнішніх об'єктів і тіла; вербалізація просторових уявлень; лінгвістичні уявлення, які формуються безпосередньо як мовленнєва діяльність і є водночас однією зі складових стиля мислення і власне когнітивного розвитку дитини. Проведені дослідження свідчать, що у дітей з порушеннями інтелекту ступінь оволодіння цими просторовими поняттями формується недостатньо навіть у дітей старшого дошкільного віку. Діти недосконало володіють просторовою термінологією, мають нечіткі уявлення про орієнтацію в просторі, не можуть без допомоги дорослого використовувати вже набуті знання у практичному досвіді [5, с. 210].

Зокрема, З. Дунаєва зазначає, що якщо діти старшого дошкільного віку з нормальним інтелектом в основному володіють більшістю просторових уявлень, то розумово відсталі школярі не розуміють багатьох просторових відношень, не вірно

використовують слова, що позначають просторове розміщення предметів. Їх мовлення характеризується також наявністю великої кількості “штампів”, тобто діти завдяки кращій механічній пам’яті добре запам’ятовують слова і використовують їх у мовленні, але значення цих слів не розуміють або розуміють неправильно [1, с. 103].

Формування просторових уявлень пов’язано із загальним розвитком пізнавальної діяльності і чим краще розвинена і тісніше пов’язана пізнавальна діяльність з практикою, тим краще розвинені в дітей просторові уявлення [2, с. 75-76]. Дослідження Н. Уманської засвідчують, правильне вживання в мові просторових прикметників, прислівників, прийменників у розумово відсталих дітей є нижчим від рівня розуміння їх значення. Це пояснюється відставанням активного мовлення від пасивного. Поспішність уведення просторової термінології на ранніх етапах, коли дитина ще не усвідомлює свого практичного досвіду, призводить до того, що слово засвоюється формально і не стає засобом здійснення діяльності [3, с. 30-38].

Дослідження Р. Ібаньес, підтверджують те, що розвиток просторових уявлень в розумово відсталих дошкільників підпорядковується тим самим закономірностям, що й у дітей із нормальним інтелектуальним розвитком, але цей розвиток у дітей із порушеннями інтелекту відбувається своєрідно і значно повільніше. Автор вказує на сенситивність дошкільного віку для розвитку просторових уявлень та понять і зазначає, що для цього необхідне спеціальне цілеспрямоване навчання, оскільки це позначається на розвитку просторово-побутової орієнтації і на всіх видах діяльності – ігровій, конструктивній, зображувальній, а далі – й трудовій і навчальній [4, с. 158].

В основу роботи з просторового орієнтування має бути покладена певна система, спрямована на збагачення та розширення чуттєвого досвіду дітей із включенням їхньої активної діяльності та розвитку мовлення. Провідна роль у формуванні просторового орієнтування належить дорослим, оскільки з їх допомогою розумово відстала дитина навчиться використовувати отримані в різних життєвих ситуаціях уявлення і переносити їх на просторову орієнтацію.

Висновки. Отже, вміння орієнтуватися в оточуючій дійсності, виокремлювати і засвоювати її найбільш суттєві моменти є необхідною умовою оволодіння різними видами діяльності. Сприймання простору дає дитині можливість орієнтуватися в навколишньому середовищі, дає об’єктивне і правильне уявлення про нього. Розвиток просторових сприймань і уявлень розглядається

як один з важливих компонентів у роботі з дітьми з порушенням інтелекту.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці й упровадженні програми оптимізації формування правильних просторових уявлень і понять у дітей з порушенням інтелекту.

Бібліографія

1. **Ананьев Б.Г.** (2001) Особенности восприятия пространства у детей. М., 246 с. 2. **Говорова Р.И., Дьяченко О.М.** (1975) Формирование пространственного ориентирования у детей. // Дошкольное воспитание. №9. С.14-16. 3. **Дунаева З.М.** (1985) Психологічне вивчення та деякі види корекції недорозвитку просторової функції у дітей із затримкою психічного розвитку. К., 503 с. 4. **Ибаньес Р.Т.** (1991) Формирование пространственной ориентировки у умственно отсталых дошкольников. М., 165 с. 5. **Семенович А.В.** (1998) Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. М., 210 с. 6. **Уманська Н.М.** (1971) Вивчення просторових уявлень у дітей-олігофренів старшого дошкільного віку. К., С.30-38.

УДК 376-056.36

Заскалько О.М.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

В.Є. Коваленко

НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ УЧНІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядається емоціогенний вплив навчально-пізнавальної діяльності на виникнення емоційних переживань учнів з легкими інтелектуальними порушеннями. Визначено сутність понять «емоційні переживання», «емоціогенна ситуація». Встановлено, що навчально-пізнавальна діяльність є емоціогенною для молодшого школяра. Здійснено аналіз досліджень, у яких

розглядається проблема динаміки емоційних переживань дітей з інтелектуальними порушеннями.

Ключові слова: емоційні переживання, інтелектуальні порушення, пізнавальна діяльність.

The article deals with the emotional impact of educational and cognitive activity on the occurrence of emotional experiences of students with mild intellectual disabilities. The essence of the concepts «emotional experiences» and «emotional situation» is defined. It is established that the educational activity is emotiogenic for primary school children. The analysis of studies that consider the problem of the dynamics of emotional experiences of children with intellectual disabilities.

Keywords: emotional experiences, intellectual disorders, cognitive activity.

Постановка проблеми. В організованій навчальній діяльності учні стикаються з безліччю емоціогенних ситуацій, як таких, що виникають як мимовільно, так і цілеспрямовано, внаслідок впливу педагога [1]. Визначивши, які емоції у більшій мірі породжуються і розвиваються у процесі навчання, можна з'ясувати і найбільш значущі емоціогенні ситуації, розробити адекватні прийоми регуляції навчально-пізнавальної діяльності дітей з легкими інтелектуальними порушеннями.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему емоційної сфери дітей з нормотиповим розвитком досліджували К. Бюлер, В. Вілюнас, Ф. Гудинаф, У. Джеймс, К. Ізард, О. Ізотова, Г. Костюк, О. Леонтєв, О. Нікіфорова, С. Рубінштейн, П. Симонов, Д. Уотсон. Проблему розвитку емоційної сфери, динаміки емоційних переживань дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували І. Бгажнокова, В. Коваленко, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, О. Чебикін та інші. Роботи цих науковців внесли серйозний вклад у розробку теоретичних і практичних шляхів рішення проблеми емоційних переживань та їх регуляції, втім питання дослідження емоційних переживань учнів з легкими інтелектуальними порушеннями у навчально-пізнавальній діяльності не знайшли свого широкого висвітлення у наукових джерелах.

Метою роботи є виявлення емоціогенного впливу навчально-пізнавальної діяльності на виникнення емоційних переживань учнів з легкими інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік є суттєво уразливим у емоційному розвитку, а отже у цей час діти схильні до переживань. На відміну від дошкільників, поведінка яких

є безпосередньою і зрозумілою для оточуючих, у молодших школярів вже з'являється своє внутрішнє життя, і їх поведінка, емоції не будуть такими прозорими у всіх проявах, як раніше. Почуття дітей з інтелектуальними порушеннями часто бувають неадекватні, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. У одних дітей можна спостерігати надмірну легкість і поверховість переживань, швидкі переходи від одного настрою до іншого, у інших дітей спостерігається надмірна сила та інертність переживань, що виникають з малоістотних причин [4].

За В. Вілюнасом, емоційні переживання – це усвідомлення ставлення дитини до навколишнього світу, яке вона висловлює через свої емоції мімічно або пантомімічно.

Емоціогенною ситуацією є позитивні чи негативні обставини, які людина оцінює для себе як значущі, і такі, що активізують її емоції. Згідно ряду концепцій, деяка безпосередньо емоціогенна подія може викликати формування нових емоційних ставлень до різноманітних обставин, пов'язаних з цією подією, причому основою для такого розвитку емоційного процесу служить саме пізнавальний образ. Так, сильні емоції здатні надати емоційне забарвлення практично всьому, що так чи інакше пов'язане з ситуацією їх виникнення [5]. Таким чином, для продуктивної роботи з дітьми необхідно створювати позитивний емоційний фон, який безпосередньо залежить від емоціогенних факторів навколишнього середовища, зокрема у навчально-пізнавальній діяльності.

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями розглядається як основна умова корекції їх розвитку. Учіння, як складова навчання (поруч з викладанням), разом з іншими видами діяльності, зокрема працею, а також спілкуванням – є детермінуючим фактором формування готовності розумово відсталі дитини до соціальної адаптації [3]. Воно являє собою поступовий процес, що вносить якісні зміни в психічну діяльність.

Вступаючи до школи дитина отримує багато нових вражень, що викликають у неї чимало різних почуттів. У перші дні навчання у дітей з'являється, з одного боку, почуття задоволення, гордості, що і вони стали великими, ходять з книжками і зошитами, виконують свої обов'язки, як дорослі. З іншого боку, діти досить часто відчують почуття збентеження, а часом і боязкості, від незнання нових для них правил взаємини з учителем і невміння виконувати його вказівки і встановлені в школі порядки.

Однак досить скоро ці почуття ніяковості, а часом і розгубленості проходять, і дитина адаптується до умов шкільного життя. Тепер її переживання пов'язані головним чином з успіхами

або неуспіхами в навчанні, з похвалою або несхваленням вчителя. Погано, якщо з перших років навчання у школяра з'являється байдуже ставлення до оцінок, які він отримує. Досвідчений учитель, спираючись на почуття учнів, домагається більших успіхів в роботі: діти краще розуміють, засвоюють матеріал і міцніше зберігають його в пам'яті [2].

За спостереженнями В. Петрової, у 1-му класі учні з інтелектуальними порушеннями найчастіше мають потребу в почуттях спокою, безпеки, емоційно позитивних стосунках з оточуючими. Проте при цьому спостерігається дефіцит емоційних контактів. Пригнічення ззовні своєрідних емоційних проявів школярів може призвести до зародження у них почуття неповноцінності, потреби персональної уваги з боку як дорослих, так і однокласників. До третього року навчання у дітей спостерігається активність, яка сприяє емоційній розрядці. Вже частіше трапляються, порівняно з першим роком навчання, агресивні вияви. Школярі реактивно реагують на зовнішні стимули і часто негативно сприймають обмеження і заборони з боку педагога. У них наявні прагнення до емоційно забарвлених стосунків з дорослими. Загалом у перші роки навчання простежується тенденція до емоційної дезадаптованості молодших учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах шкільного навчання, що є наслідком їх недостатньої особистісної та емоційної готовності до шкільного навчання [3].

С. Рубінштейн пише, що почуття дитини з інтелектуальними порушеннями довгий час недостатньо диференційовані. У дитини з нормотиповим розвитком можна спостерігати безліч різних відтінків переживань. Так, наприклад, отримання гарної оцінки може викликати у нього збентеження, радість, почуття задоволеного самолюбства тощо. Переживання школяра з легкими інтелектуальними порушеннями більш примітивні, полюсні, він відчуває тільки чи задоволення, або незадоволення, а диференційованих тонких відтінків переживань майже немає. Переживання, що переважають у тієї чи іншої дитини, поступово фіксуючись, утворюють ті або інші відтінки властивостей її характеру (похмурість, дратівливість, байдужість, життєрадісність тощо) [4].

У процесі навчання у молодших школярів все більше і більше розвиваються вищі почуття. Яскрава розповідь вчителя, бажання дізнатися, про що піде мова далі, враження, яке справляють наочні посібники, досліди, проведені в класі, спостереження під час екскурсії – все це викликає у дитини радість, що представляє певний вид інтелектуального почуття [2].

Висновки. Емоційні переживання дітей з інтелектуальними порушеннями примітивні, полюсні, за своєю динамікою непропорційні впливам зовнішнього світу, що є відмінним від переживань нормотипової дитини. Проте, важливо вивчати емоціогенну насиченість навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, щоб вміти керувати емоціями і створювати умови для адекватної їх регуляції.

Перспектива дослідження передбачає здійснення експериментального дослідження особливостей емоційних переживань дітей з легкими інтелектуальними порушеннями на різних предметних уроках.

Бібліографія

1. Чебыкин А.Я. (1992) Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса. 167 с. **2. Изотова Б.И., Никифорова Е.В.** (2004) Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия. 288 с. **3. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П.** (2008) Психология разумово відсталого дитини. К.: Знання. 359 с. **4. Рубинштейн С.Я.** (1986) Психология умственно отсталого школьника: М.: Просвещение. 192 с. **5. Психология эмоций. Тексты** (1984) / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Московского университета. 288 с.

УДК 376.016:003-028.31:373.3-052

Касапчук І.В.

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент

О.В. Гаврилов

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЙ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У статті розглядається проблема порушень письма і читання в учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти. Зазначається, що низька успішність в оволодінні писемним мовленням часто поєднується з відсутністю у них стійкого інтересу до мовленнєвої роботи, невмінням докладати зусилля для подолання труднощів, з якими вони постійно стикаються при виконанні пропонованих їм завдань. Зазначена проблема обумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-

компенсаторного впливу на їхній розвиток та усунення в них порушень письма засобами, що мають активізувати писемно-мовленнєву діяльність учнів.

Ключові слова: дизграфія, порушення писемного мовлення, учні молодших класів, рівні дизграфій.

The article deals with the problem of writing and reading disorders in junior schoolchildren of the institutions of elementary secondary education. The low efficiency in mastering the written language is often combined with the absence of stable interest in speech and with the inability to exert efforts to overcome difficulties. This problem causes the necessity of finding ways to increase the effectiveness of the correctional and compensatory influence on their development and to eliminate their writing disorders by means that activate the writing and speech behavior of students.

Keywords: dysgraphia, writing learning disabilities, junior schoolchildren, levels of dysgraphia.

Постановка проблеми. На сьогодні система початкової освіти стає необхідним ключем до удосконалення особистості, слугує створенню фундаменту для її подальшої освіти упродовж життя. Фундаментальність початкової освіти є не лише у формуванні сфери знань, а й у формуванні ключових компетентностей, серед яких базовою є спілкування українською мовою. Повноцінне оволодіння мовою – це необхідна умова вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей.

У початкових класах закладу загальної середньої освіти розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу, який забезпечує компетентнісний підхід до навчання мови. Водночас, для формування компетенцій з розвитку мовлення у молодших школярів, які мають складні мовленнєві порушення, не приділено належної уваги. Відтак проблема запобігання і виправлення порушень письма в учнів на початку шкільного навчання залишається актуальною, оскільки письмо і читання із мети початкового навчання перетворюються у засіб отримання знань.

Дослідженню дисграфічних помилок присвячені теоретичні і практичні дослідження провідних вчених і практиків у галузі педагогіки, психофізіології, медичної психології, нейропсихології та шкільної психології. Питання дисграфії з позиції психофізіологічного підходу були предметом досліджень

М. Адилова, С. Ляпідевського, В. Насонова, О. Токаревой, М. Хватцева та ін. З позиції медико-психологічного підходу питання дисграфії вивчали Ю. Дем'янов, О. Корнєв, І. Марковська, С. Мнухін, з позиції нейро-психологічного підходу – Т. Ахутіна, О. Корнєв, А. Сиротюк та ін. Проблему дисграфії з позиції психолого-педагогічного і психолінгвістичного підходів розглядають Н. Волкова, О. Гопіченко, М. Грушевська, Е. Данилавичюте, А. Єфіменкова, Н. Карпенко, В. Ковшиков, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова, Л. Парамонова, Т. Пічугіна, І. Садовнікова, Л. Спірова та ін.

У наукових розвідках Л. Вавіної, Л. Волкової, Е. Данилавичюте, М. Земцової, С. Коробко, Б. Коваленко, Н. Крилової, Л. Логвинової, Л. Моргайлик, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередниченко, М. Шеремет та ін. порушено проблеми виявлення загальних і специфічних особливостей цього процесу та розробки методик навчання письма дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Однією з гострих проблем теорії та практики логопедії є збільшення чисельності дітей із проявами дисграфії. У процесі письма діти припускають значну кількість специфічних помилок, які не помічають і не виправляють. Низька успішність в оволодінні писемним мовленням часто поєднується з відсутністю у них стійкого інтересу до мовленнєвої роботи, невмінням докладати зусилля для подолання труднощів, з якими вони постійно стикаються при виконанні пропонованих їм завдань. Зазначена проблема обумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності корекційно-компенсаторного впливу на їхній розвиток та усунення в них порушень письма засобами, що мають активізувати писемно-мовленнєву діяльність учнів [1].

Важливо вчасно помітити в дитини ознаки дисграфії та звернутися до логопеда. У деяких школах є логопедичні кабінети, де логопед звичайно обстежує протягом навчального року усіх першокласників і, якщо є необхідність, проводить заняття за своїми методиками. Звичайно неважкі розлади мовлення та письма логопед коригує протягом першого року навчання, а іноді – на декількох заняттях. Логопед може дати рекомендації і консультації батькам, визначити завдання з корекції розладу, і дитина позбавиться своїх труднощів у засвоєнні письмового розладу. Якщо логопеда в школі немає, слід звернутись у районну поліклініку. Головне – не

пропустити появу дисграфічних помилок і вчасно вжити заходів [3, с. 47].

Ключовим моментом між усним і писемним мовленням є пряма залежність успішності формування писемного висловлювання від достатнього рівня володіння усним мовленням. Для успішного усунення порушень мовлення, як усного, так і писемного, необхідна єдина система корекційного впливу, а саме: 1) усунення всіх недоліків у вимові фонем; 2) засвоєння учнями певних знань про участь окремих органів в артикуляції звуків, про диференціальні ознаки і способи творення звуків; 3) виховання в учнів умінь відчувати деякі рухи й положення власних органів мовлення; 4) управління ними, контролювання пильності відтворення звуків, спираючись на м'язові (кінестетичні) відчуття, особливо, коли дитина замінює та плутає звуки.

Пояснення артикуляційного укладу школярам супроводжується демонструванням слухового ефекту, схем та моделей артикуляції звуків. Наступним напрямом корекційної роботи писемного мовлення є розвиток фонематичного сприймання, який лежить в основі звукового аналізу і є базою писемного мовлення. З учнями із недорозвиненням фонематичних процесів доцільно проводити роботу в такій послідовності: 1) визначення позиції звука в слові (початок, середина, кінець); 2) визначення кількості звуків у слові; 3) визначення послідовності звуків у слові, який звук після якого і перед яким стоїть. Робота з розвитку фонематичного сприймання переходить в роботу з вироблення навичок звукового аналізу. Під час виконання повного звукового аналізу привчаємо дітей до певної послідовності дій, яка орієнтовно може буди такою: 1) вимовити слово вголос; 2) назвати послідовно всі звуки, записати; 3) поділити слова на склади; 4) визначити наголошений склад; 5) назвати голосні звуки; 6) назвати приголосні звуки, даючи їм характеристику (тверді-м'які, дзвінкі-глухі) [2, с. 90-91].

В учнів-дисграфіків викликає труднощі значне напруження в процесі письма, особливо під диктовку. Дитині треба сконцентруватися на роботі то слухового, то зорового аналізатора і при цьому постійно контролювати рухову роботу своєї руки. Дисграфія часто супроводжується зниженою увагою, швидко втомлюється. Тому навіть старанний учень з дисграфією показує нестабільні результати. Підвищена концентрація уваги змінюється розсіяністю, це захисна реакція організму дитини, і тому перша частина диктанту може бути написана грамотно, а друга – з

великою кількістю помилок. Сильна напруженість провокує викривлення почерку [4, с. 89].

Часто буває, що на початку засвоєння навички письма діти відчують труднощі в написанні та запам'ятанні деяких літер. Однак це не говорить про дисграфію чи її елементи. Причинами таких труднощів можуть бути особливості особистості дитини, її повільність, рухова незграбність, недостатня уважність, швидка втомлюваність та багато інших причин. Однак якщо до кінця 1 класу дитина не може запам'ятати чи відтворити на письмі окремих літер, то слід обов'язково звернутись до логопеда. У тих випадках, коли труднощі оволодіння навичкою письма пов'язані з вираженим дефектом (недорозвитком фонематичного слуху), дитину слід навчати у спеціальній школі для дітей з недоліками мовлення. Програма цієї школи відповідає програмі загальноосвітньої. Окрім того, з дітьми проводять спеціальні заняття з письма, вимови та корекції звуко-буквеного аналізу. За мірою подолання дефекту учнів можна переводити до звичайної школи [5, с. 43].

Однією з найважливіших проблем сучасної логопедії є виявлення порушень писемного мовлення у дітей. Від своєчасно проведеної діагностичної роботи та від усунення причин, що зумовлюють виникнення таких порушень значною мірою залежить не лише мовленнєвий розвиток дитини, але й формування її пізнавальної діяльності в цілому, становлення як особистості. Лише логопед володіє необхідним арсеналом прийомів, які дають змогу правильно визначити тип та причину порушення, а також розробити індивідуальну систему корекційної роботи, що враховує особливості дитини.

Метою обстеження молодших школярів з проявами дисграфії є виявлення симптоматики, причин та механізмів порушень читання і письма. У процесі психолого-педагогічного та логопедичного обстеження визначається ступінь вираженості, характер, тип порушення, що дає можливість правильно визначити основні напрямки корекційно-логопедичного впливу. Під час обстеження дітей з порушеннями письма обов'язково враховується стан слуху, зору, нервової системи, пізнавальної діяльності дитини, які визначаються лікарями-спеціалістами. Обстеження проводиться з урахуванням таких принципів, як комплексності, системності, патогенетичний, діяльнісного підходу, особистісний та принцип розвитку.

З метою перевірки наведених теоретичних положень ми провели експериментальне дослідження проявів дисграфії у

молодших школярів шестирічного віку. Результати констатувального експерименту засвідчили, що на початок експерименту в учнів були сформовані певні навички письма. Так, більшість дітей перебувала на середньому (47,8%) і достатньому (26,7%) рівнях сформованості навички письма. На низькому рівні (з проявами дисграфії) перебувало 13,9% учнів, водночас як високий рівень мали лише 11,6% дітей. На формувальному етапі дослідження було розроблено експериментальну методiku формування навичок письма, яка реалізовувалася на уроках навчання грамоти. Відповідно до етапів удосконалення графічної навички, основним аспектом у системі роботи стало виконання спеціально дібраних вправ, які були диференційовані за складністю написання, мали різноманітний характер.

Висновки. Отже, можна зробити висновок, Писемне мовлення не існує самостійно. Воно природно взаємодіє з усним мовленням, відображає його в іншій формі. Тому, щоб забезпечити грамотність письма, мовні явища, які характеризують співвідношення між звуковими і графічними комплексами, повинні систематично служити предметом спеціального аналізу. Недостатнє усвідомлення учнями такого співвідношення наочно виявляється в характері помилок, які вони допускають у письмових роботах. Зокрема, найтипівіші для молодших школярів помилки фонетико-графічного характеру (на пропуск, заміну та вставляння зайвих букв) свідчать про наявність у структурі орфографічної навички слабкої ланки, якою у цьому випадку є акустико-артикуляційне сприйняття мовлення, на основі чого учні переводять сприйняті на слух звукові комплекси у графічні, застосовуючи при цьому засвоєні правила правопису.

Бібліографія

1. Маковецька Н.В. (2005) Формування навичок письма в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: перспективи і наступність / Н.В. Маковецька, О.В. Нікулочкіна. Запоріжжя: ЛППС. 200 с. **2. Меліченко В.М.** (2007) До питання вивчення механізмів читання і письма у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Меліченко // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць. К.: Актуальна освіта. Вип. 4. С.88-91. **3. Павлик О.** (2012) Специфіка писемного мовлення і засоби його розвитку / О. Павлик // Початкова школа. №9. С. 45-48. **4. Пічугіна Т.В.** (1998) Методичні рекомендації щодо обстеження дітей із дислексією і

дисграфією / Пічугіна Т.В., Губай Т.М. // Методичні матеріали на допомогу вчителів-дефектологів. Львів: ЛОНМІО. С.78-89. 5. **Ремажевська В.М.** (2000) Як виявити у дитини схильність до порушень писемного мовлення : посібник для обстеження готовності дітей до навчання грамоти та ранньої діагностики і попередження розладів писемного мовлення / Ремажевська В.М., Пічугіна Т.В., Маруніч Л.А. Львів: Левеня. 67 с.

УДК 376.3 – 097 (24-11). 27

Колега М.Г.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, старший викладач

О.М. Ткач

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФФНМ ІГРОВИМИ МЕТОДАМИ

У статті висвітлені особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку з нормо-типовим розвитком, вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини та використання різних типів ігор для корекції фонетичних порушень та фонематичного недорозвитку.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, мовленнєвий розвиток, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

The article deals with the peculiarities of the development of speech of preschool children with normal-type development, the influence of play activity on the overall development of the child and the use of different types of games to correct phonetic disorders and phonemic underdevelopment.

Keywords: game, game activity, speech development, phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

Актуальність теми. Своєрідність фонетико-фонематичного недорозвинення (ФФНМ) полягає в тому, що кожний із мовленнєвих компонентів (фонетика і фонематичні процеси, лексика і граматики) має свої особливості, які обумовлені не лише глибиною ураження, але й співвідношенням їх зі спонтанним мовленнєвим розвитком. Незважаючи на складність порушення, відмічається поступальний розвиток найбільш елементарних

мовленнєвих форм, накопичення неусвідомлених звукових та морфологічних узагальнень, що при своєчасному проведенні логопедичної роботи призводить до повної компенсації.

Постановка проблеми. Своєрідність гри у дошкільному віці передбачає використання жестів, рухів та слів. Діти копіюють поведінку дорослих, їх манеру спілкуватися, за рахунок чого активізують пасивний словник, засвоюються нові слова, причому це відбувається значно швидше і міцніше, ніж поза грою. Саме тому гіпотезою нашого дослідження стало твердження про те, що у грі дошкільники розвивають психічні процеси, удосконалюють мовлення, формують моральні та особистісні якості інтенсивніше та опираючись на природній шлях розвитку.

Розглянемо дві великі групи ігор: творчі та ігри з правилами. Вони дуже різноманітні за змістом та організацією, правилами, характером впливу на дитину, за предметами, які використовуються, походженням тощо.

Поняття “творча гра” охоплює сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, конструктивно-будівельні. У творчих іграх відбивається враження дітей про навколишній світ, глибина розуміння ними тих чи інших життєвих явищ. Різноманітні життєві враження не копіюються, вони переробляються дітьми, одні замінюються іншими. Жива уява, яка характерна для будь-якої творчої гри, проявляється у створенні ігрового задуму, сюжету, підборі зображувальних засобів, матеріалу, іграшок тощо.

Ігри з правилами використовуються для формування і розвитку певних якостей особистості дитини. В одних здійснюється музичний розвиток (музичного слуху, почуття ритму тощо), інші спеціально застосовуються для розвитку рухів (стрибки, лазіння), для виховання сміливості, кмітливості, спритності, витримки тощо, треті розроблені педагогами для вправління дітей у правильній звуковимові, корекції та розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. В деяких закріплюються знання про оточуючі предмети та явища. Є такі, де розвиваються сенсорні здібності, а також допитливість, гострий розум, увага та пам'ять, вміння узагальнювати, систематизувати і класифікувати предмети. Таким чином, за своїм змістом ігри з готовими правилами охоплюють найрізноманітніші сторони життя і розвитку дитини.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз спеціальної методичної, педагогіко-психологічної та логопедичної літератури засвідчив наявність значного інтересу дослідників до питань організації занять в ігровій формі,

підвищення якості корекції мовлення в логопедичній роботі. Ідеї М. Лепетченко [2], А. Максакова [4], О. Ткач [6], Г. Тумакової, М. Шеремет [7], Г.. Швайко [8] та ін. знайшли своє логічне продовження у роботах наших сучасників: Н. Гаврилової [1], І. Марченко [4], Е. Наумової [3], Н. Новотворцевої [4], В. Цвинтарного [4]. Ці ж питання постійно хвилюють і практиків.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи питання про роль мовленнєвих ігор у логопедичній роботі, Л. Андрусишина, Л. Конопляста [2], підкреслюють, що вони сприяють:

- покращенню взаємодії педагога з дитиною;
- активізації інтересу до мовлення;
- бажанню оволодіти тими чи іншими уміннями та навичками;
- корекції старих та появи нових мовленнєвих навичок;
- застосуванню набутих навичок у повсякденному житті.

Ігри з мовленнєвими завданнями займають провідне місце у навчально-виховній роботі з дітьми різних вікових груп. Основні види ігор використовуються відповідно програми під час проведення різних режимних моментів.

На четвертому році життя у дошкільників з нормотиповим розвитком відмічається помітне покращення звуковимови, з'являються зародки монологічного мовлення, ініціатива в спілкуванні все частіше йде від дитини і вона може з невеликою допомогою дорослих передати зміст добре знайомої казки, прочитати напам'ять невеликий вірш. У дітей з ФФНМ наявні значні проблеми зі сприйманням, розрізненням та вимовою як окремих фонем, так і груп звуків, страждає розуміння нових ситуацій, вони не завжди можуть розібратися у правилах. Лише гра, проста побутова праця, елементи практичного експериментування в природі здатні створити найкращі умови для всебічного (у т.ч. й мовленнєвого) розвитку дошкільників.

Молодші дошкільники із ФФНМ, хоча і з запізненням, проходять такі самі етапи розвитку ігрової діяльності, як і їх ровесники з масових дитячих садків, але мають свої, притаманні лише їм, особливості: дратівливість, плаксивість, агресивність, бідність уявлень про оточуючу дійсність, відставання у розвитку мислиннєвих процесів, стереотипність, одноманітність, недостатнє володіння окремими ігровими діями, постійне порушення правил, завчена поведінка при різних ігрових ситуаціях. Саме тому формування навичок ігрової діяльності у даної категорії дітей – тривалий, складний і творчий процес, для розвитку й удосконалення

якого є дуже важливим психологічний клімат сім'ї та спеціального дошкільного закладу, мовленнєве середовище, правильний підбір ігрового матеріалу тощо. Дітям четвертого року життя необхідно вказати мету запланованих дій, звернути увагу та спрямувати її на виконання таким чином, щоб маленькі діти навчилися не лише виконувати дії, а й відрізняти одну діяльність від іншої.

У процесі корекції ФФНМ перед вчителями-логопедами та вихователями логопедичних груп ставляться такі завдання:

1. Створювати умови для розвитку загальної та пізнавальної активності, розширюючи можливості для практичного ознайомлення з різноманітними предметами і явищами з метою оволодіння відповідними способами дії, використання предметів.

2. Формувати предметно-ігрове середовище.

3. Поглиблювати уявлення дітей про навколишнє середовище, закріплювати їх знання про колір, форму та розмір предметів.

4. Привчати дітей думати, пробуджувати в них самостійну думку, розвивати допитливість.

5. Збільшувати мовленнєву активність і паралельно здійснювати психофізичний розвиток дошкільників.

У корекційно-розвивальній роботі вчителі-логопеди використовують як творчі ігри, так і ігри з правилами.

У рольових іграх з'являються елементи задуму, присутній нескладний сюжет, ролі, але все це не досить стійке, і як тільки увага дитини переключилась на щось інше, один задум легко змінюється другим. Рольові ігри молодших дошкільників в основному процесуально-маніпуляційні, а їх зміст пов'язаний майже виключно з особистим досвідом, зі спостереженнями та переживаннями. Саме тому корекція потребує створення відповідних ігрових умов. Вона повинна здійснюватись на основі збагачення окремих ігрових дій з іграшками та сюжету гри, формування умінь дітей грати поруч, а згодом і разом, бути наочно-дійовим, а завдання, що пропонуються, та способи їх вирішення – конкретними. Сюжетно-рольові ігри можуть проводитись протягом всього періоду логопедичних занять. На початку навчального року проводяться ігри, які допомагають дітям у налагодженні контакту один з одним, виробленні впевненості в собі. Дошкільник навчається вільному спілкуванню, володінню мімікою та жестами, вчиться володіти своїм голосом.

Творчі ігри роблять логопедичні заняття більш цікавими та доступними для дітей. У процесі ігрової діяльності педагог знайомить дошкільників з новими предметами та явищами,

закріплює знання і розширює межі дитячого досвіду. Постійне розширення знань дітей про оточуючий світ, збагачення їх вражень – одне із важливих умов розвитку повноцінної гри.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Під час організації творчих ігор вчитель-логопед заохочує дітей створювати розгорнуті сюжети на побутові теми: “Дитячий садок”, “Сім’я”, “Лікарня”, “Перукарня” в яких діти набувають досвіду взаємовідносин, необхідних для життя в колективі, засвоюють прості етичні норми.

В іграх з готовим змістом і правилами також наявні ігровий задум чи ігрове завдання, але регулювання дій та взаємостосунків гравців здійснюється заздалегідь визначеними правилами. Такі ігри діляться на дидактичні, рухливі та музичні. За характером матеріалу, який використовується, дидактичні ігри умовно поділяються на ігри з предметами (мотрійками, пірамідками, природним матеріалом), настільно-друковані (лото, парні та розрізні картинки), словесні ігри.

Головна особливість дидактичних ігор полягає в тому, що завдання дітям ставляться в ігровій формі. Діти граються, не підозрюючи, що засвоюють певні знання, оволодівають навичками дій з певними предметами, вчаться культурі спілкування один з одним. Дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому або закріпити в ній ті чи інші знання, сформувати навички орієнтації в навколишній дійсності. У дидактичних іграх дитина спостерігає, порівнює, співставляє, класифікує предмети за тими чи іншими ознаками, проводить доступний їх аналіз і синтез, робить узагальнення; вчиться розрізняти, називати і використовувати

кольори (червоний, жовтий, зелений, синій, коричневий, білий, чорний, рожевий, блакитний, сірий), спільно створювати композиції, групувати предмети, додаючи їх по одному, створюючи групу „один-багато”, поділяти групи на окремі предмети. Ігрові завдання молодшим дошкільникам дають поступово, а вміння, що формуються, довготривало вправляють і закріплюють в процесі занять.

Дошкільники мають природню потребу в русі. Рух приносить дитині велику радість, тому в логопедичній роботі з дітьми важливо використовувати рухливі ігри, в яких малюки стрибають, бігають, плещуть в долоні, присідають, виконуючи при цьому мовленнєві завдання. Рухливі ігри, нормалізуючи моторну функцію, допомагають вирішити ряд інших корекційно-виховних завдань: підвищують активність, розвивають вміння наслідувати, формуючи ігрові навички, удосконалюють просодичні компоненти мовлення, заохочують творчу активність дітей. Вони допомагають успішному формуванню мовлення, сприяють розвитку почуття ритму, гармонічності рухів, позитивно впливають на психічний стан дітей. Рухливі ігри дітей із ФФНМ в основному мають наслідувальний характер. Але перекладаючи кубики, перебігаючи через майданчик, стрибаючи з обруча в обруч, швидко орієнтуючись у просторі, часі, піднімаючи прапорець певного кольору і переносячи його в інше місце майданчика, кидаючи і ловлячи м'яч, діти привчаються володіти не тільки своїми рухами, тілом, а й краще розуміти і виконувати мовленнєві завдання логопеда, що є дуже важливим як для мовленнєвого, так і розумового розвитку дітей.

Висновок. Формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості. Беручи до уваги все вищезначене, наукові дослідження та досвід практичного використання різних видів багатоваріативних ігор для дітей дошкільного віку із ФФНМ, вважаємо їх неодмінною складовою корекційного процесу, що в підсумку забезпечить всебічний гармонійний розвиток.

Бібліографія

1. Гаврилова Н.С. (2011) *Порушення фонетичного боку мовлення у дітей.* Монографія. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс». 200 с. **2. Конопляста С.Ю.** (2015) *Ринолалія від А до Я: Монографія.* К.: Книга плюс. 312 с. **3. Логопедія** (2015) / за ред. М.К. Шеремет. К.: Слово. 776 с. **4. Марченко І.С.** (2015)

Спеціальна методика роз витку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). К.: Слово. 312 с. **5. Тематичне** панування навчально-виховної роботи в дошкільному закладі за програмою „Українське докільля” (II молодша група). (1999) /Укл. Білан О.І. Л.: ТзОВ „ПРОМАН”. 69 с. **6. Ткач О.М.** Логопедія: формування семантичних полів слів у дітей з системними порушеннями мовлення. Монографія (2019) / Ткач О.М. Кам’янець-Подільський: ПП «Аксиома». 356 с. **7. Шеремет М.К.** (2014) Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник / М.К. Шеремет, М.В. Лепетченко. К.: Слово. 128 с.

УДК 376-056.36

Комар В.В.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Т.О. Докучина

ОСОБЛИВОСТІ ПАМ’ЯТІ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми розвитку пам’яті у дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено своєрідність розвитку пам’яті у дітей з інтелектуальними порушеннями, що характеризується сповільненістю запам’ятовування, швидкими темпами забування та не якісним відтворенням. Обґрунтовано необхідність навчати дітей раціональним прийомам запам’ятовування та відтворення, сприяти розвитку довільності пам’яті, шляхом підпорядкування мисленню.

Ключові слова: пам’ять, пізнавальна діяльність, діти з інтелектуальними порушеннями.

The article deals with the theoretical analysis of development of memory in children with intellectual disabilities. The peculiarity of development of memory in children with intellectual disabilities is determined. The need to teach children the rational methods of memorization and reproduction, to promote the development of memory arbitrariness by subordinating it to thinking, is justified.

Keywords: memory, cognitive activity, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми та актуальність. Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються системним недорозвитком пізнавальної діяльності, що виявляється у специфічних порушеннях пізнавальних процесів, зокрема й пам'яті. Це ускладнює процес навчання дітей, ефективність якого значною мірою залежить від рівня сформованості процесів пам'яті, оскільки для подальшого використання навчального матеріалу учні мають його осмислити та запам'ятати. Тому вивчення особливостей розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями є необхідним для вибору ефективних методів та прийомів здійснення навчально-корекційної роботи.

Аналіз досліджень і публікацій. Пам'ять як психічний процес у психології досліджували: Л. Виготський, Л. Занков, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін. Вивченню проблем розвитку пам'яті у дітей присвячені праці С. Бочарової, Т. Єгорової, П. Зінченка, А. Смірнова, Т. Скрипченка та ін. Різні аспекти розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали: І. Бгажнокова, О. Гргоніс, Л. Занков, Х. Замський, М. Нудельман, В. Петрова, Б. Пінський, І. Соловйов та ін. Все ж проблема розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями є актуальною, що обумовлено необхідністю пошуку ефективних методів корекції її недоліків.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Пам'ять визначається як психічний процес, що полягає в здатності людини закріплювати, зберігати, забувати та відтворювати образи сприймання, минулий досвід. Завдяки пам'яті забезпечується можливість володіння знаннями, усвідомлення оточуючої дійсності на основі поєднання минулого досвіду з теперішнім. Пам'ять містить такі процеси як: запам'ятовування, зберігання, забування відтворення, що є необхідними для ефективного функціонування пам'яті в цілому. У цих процесах проявляються відмінні індивідуальні особливості пам'яті кожної особистості, зокрема: швидкість, точність, міцність запам'ятовування, готовність до відтворення та ін. [3, с. 183-184].

Т. Дуткевич зазначає, що кожна людина має вроджені, біологічні форми пам'яті, які з моменту народження розвиваються, удосконалюються у процесі пізнання світу, накопичення досвіду. У немовлячому віці пам'ять є синкретичною, переважає мимовільне запам'ятовування та відтворення на рівні впізнавання, збереження є ще нетривалим. У ранньому віці пам'ять відокремлюється від

сприймання, зростає об'єм і тривалість збереження змісту пам'яті, активно формується словесна пам'ять на основі розвитку мовлення. Розвиток пам'яті у дошкільників характеризується зміцненням зв'язку образної пам'яті із мисленням, значним розвитком рухової пам'яті, а також появою елементів довільної пам'яті [1, с. 201-209].

У молодшому шкільному віці пам'ять розвивається у двох напрямках – довільності та усвідомлення. Як і у дошкільників, у молодших школярів добре розвинена механічна пам'ять, проте у цей період інтенсивно удосконалюється саме довільне запам'ятовування, словесно-логічна пам'ять, що забезпечують можливість оволодіння різними способами раціонального запам'ятовування [1, с. 363-364].

Аналіз літературних джерел свідчить про суттєві відмінності у розвитку пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями у порівнянні з однолітками з типовим розвитком. Як зазначає І. Бгажнокова, пам'ять дітей зі інтелектуальними порушеннями формується за тими ж закономірностями як і у дітей з типовим розвитком, проте все ж на мнестичні процеси негативний вплив мають різні порушення аналізаторного апарату та центральної нервової системи [5, с. 70].

А. Катаєва, Є. Стребелева та ін. зазначають, що у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями переважає мимовільне запам'ятовування, а довільне є не сформованим навіть на елементарному рівні [2]. Дослідження Х. Замського засвідчили, що молодші школярі з інтелектуальними порушеннями повільно засвоюють нове, потребують багато повторень, швидко забувають. Недорозвиток мислення у дітей знижує якість пам'яті, що проявляється у не вмінні користуватись прийомами осмисленого запам'ятовування [5, с. 54].

Н. Стадненко, С. Рубінштейн, І. Нудельман, І. Соловійов та ін. зазначають, що недорозвиток пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями у порівнянні з типовим розвитком проявляється у значно менших показниках обсягу матеріалу, що запам'ятовується, у сповільнених темпах запам'ятовування та швидких темпах забування. Вчені пояснюють це тим, що у дітей з інтелектуальними порушеннями є недостатньо міцні тимчасові зв'язки [4; 5]. Труднощі формування нових нервових зв'язків ускладнюють процес запам'ятовування та сповільнюють його, призводять до швидкого забування.

В. Петрова, І. Белякова та ін., характеризуючи своєрідність розвитку пам'яті молодших школярів з інтелектуальними

порушеннями, вказують на низьку точність та міцність запам'ятовування як словесного, так і наочного матеріалу, хоча якість запам'ятовування наочності є вищою ніж словесного матеріалу. Ці учні переважно користуються мимовільним запам'ятовуванням, продуктивність якого залежить від характеру діяльності, що виконується. Активна діяльність із задіянням інтелектуальних зусиль сприяє кращому запам'ятовуванню, ніж пасивне ставлення до завдання [5, с. 80]. М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та ін. зазначають, що у дітей з інтелектуальними порушеннями продуктивність мимовільного та довільного запам'ятовування не залежно від віку відповідає низькому рівню. Недостатнім розвитком також характеризується процес зберігання, у процесі якого інформація може спотворитись. Якість зберігання не залежить у цих дітей від її значущості, а установка на термін зберігання відсутні. В цілому забування переважає над зберіганням [3, с. 186-187].

Результати дослідження І. Пінського засвідчили своєрідність процесу відтворення дітьми з інтелектуальними порушеннями, зокрема: вони не знаходять часто потрібних слів для відтворення матеріалу, текст передають у незв'язній формі, замінюють його своїми словами та ін. Такі особливості відтворення обумовлені не якісним запам'ятовуванням матеріалу, а саме його недостатнім осмисленням [4, с. 79].

У процесі корекційного навчання відзначається позитивна динаміка розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями. Так, Л. Занков зазначає, що у старшому шкільному віці ці учні оволодівають прийомами раціонального запам'ятовування, що якісно покращують осмислене запам'ятовування [5, с. 55]. Проте, як зазначають В. Петрова, І. Белякова та ін., старшокласники з інтелектуальними порушеннями не достатньо вміють користуватись мнемічними прийомами, зокрема: виділяти головне у матеріалі, опорні слова; встановлювати логічні зв'язки та ін. [5, с. 80].

Висновки Отже, аналіз літературних джерел засвідчив специфічні особливості розвитку пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями, що значною мірою обумовлено недорозвитком мислення. Визначені особливості розвитку пам'яті свідчать про необхідність корекції її недоліків. З метою подолання порушень пам'яті слід використовувати різноманітні прийоми активного повторення та вчити дітей використовувати прийоми раціонального

запам'ятовування, сприяти розвитку довільності процесів пам'яті, шляхом їх підпорядкування мисленню.

Перспектива дослідження полягає у цілісному емпіричному вивченні пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями, розробці та апробації програми корекції її порушень.

Бібліографія

1. Дуткевич Т.В. (2012) Дитяча психологія: навчальний посібник. К., 424 с. 2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. (2001) Дошкольная олигофренопедагогика. М., 208 с. 3. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008) Психологія розумово відсталої дитини. К., 359 с. 4. Спеціальна психологія. Тексти (1999) / за ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський, Ч.І. 158 с. 5. Спеціальна психологія. Тексти (2001) / за ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський. 140 с.

УДК 376.1:316.472.3

Кравченко В.О.

Криворізький державний
педагогічний університет

Науковий керівник:

кандидат соціологічних наук, доцент

Т.Г. Коломоєць

ПРОБЛЕМИ ДОСТУПНОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто проблеми доступності вищої освіти для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Опрацьовано основні нормативно-правові акти України, що регулюють право осіб з особливими потребами на вищу освіту. Проаналізовано динаміку чисельності осіб з інвалідністю, які навчаються у закладах вищої освіти України. Досліджено закордонний досвід створення необхідних умов для навчання таких категорій громадян. Запропоновано напрями розширення можливостей здобуття вищої освіти особами з особливими потребами.

Ключові слова: особи з особливими потребами, інвалідність, вища освіта, безбар'єрне середовище, інклюзивне навчання.

This article addresses the issues of accessibility to higher education for people with disabilities. The basic normative legal acts of Ukraine regulating the right of persons with special needs to higher education have been developed. The dynamics of the number of persons with disabilities studying at higher educational establishments of Ukraine is analyzed. The experience of creating the necessary conditions for the education of such categories of citizens is explored. The directions of higher education opportunities for persons with special needs are suggested.

Keywords: Individuals with special needs, Disability, Higher Education, barrier-free environment, inclusive learning.

Постановка проблеми. У сучасних умовах здобуття вищої освіти особливо актуальним є питання організації навчального процесу для молоді з обмеженими можливостями здоров'я. На жаль, практика така, що особи з інвалідністю, починаючи з дитячого віку, часто не можуть через різні причини повною мірою і нарівні з однолітками реалізувати гарантоване право на освіту. Це є значною перешкодою на шляху їхньої інтеграції в соціальне середовище.

Вступивши до закладу вищої освіти (далі по тексту ЗВО), студенти-першокурсники з вадами здоров'я стикаються з проблемами адаптації до освітнього процесу, безперешкодного відвідування занять, самореалізації, взаємодії з викладачами і одногрупниками. У зв'язку з недостатнім фінансуванням ЗВО не можуть забезпечити навчання осіб з інвалідністю усіма необхідними умовами. Це стосується фізичної доступності і матеріально-технічної бази ЗВО, спеціальних програм підготовки з урахуванням психофізичного розвитку студентів, компетентності професорсько-викладацького складу. Таким чином, питання освіти осіб з інвалідністю потребує консолідації зусиль і держави, і громадськості, і закладів вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Реалізація права на освіту є запорукою успішної соціалізації й адаптації людини в житті, одним із найважливіших чинників працевлаштування та участі у всіх сферах життя суспільства. Доступності вищої освіти для осіб з особливими потребами та перспективам впровадження інклюзивного навчання присвячені праці А. Ашиток С. Ковтун, А. Колупаєвої, І. Малишевської, М. Чайковського й інших науковців.

Аналіз наукової літератури показує, що інклюзивна освіта здебільшого впроваджується в закладах середньої освіти. Лише в

окремих українських ЗВО зроблені кроки на шляху інтеграції осіб з інвалідністю в освітнє середовище. Тож впровадження засад інклюзії у вищій освіті потребує додаткового вивчення, зокрема дослідження проблем, що стримують цей процес в Україні.

Метою статті є аналіз доступності ЗВО для осіб з особливими потребами, вивчення закордонного досвіду та перспектив розширення можливостей здобуття такими категоріями громадян вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади.

За твердженням А. Ашиток, формування умов для здобуття особою з особливими освітніми потребами якісної освіти спрямоване на:

- поширення доступу до якісної вищої освіти з використанням сучасних інформаційних технологій;
- реалізацію індивідуального підходу до процесу навчання відповідно до особливостей і можливостей кожного такого студента;
- розширення ресурсних можливостей університету для підвищення якості освіти;
- формування у студентів університету позитивного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами [1].

Навчання осіб з особливими освітніми потребами проводиться відповідно до навчальних планів зі спеціальності (спеціалізації) відповідного ЗВО за умови їх адаптації до наявних ресурсів та можливостей виконувати навчальний план.

В окремих випадках, з урахуванням індивідуальних характеристик студентів з особливими освітніми потребами, можливе навчання за індивідуальним планом або за індивідуальним графіком. Індивідуальний графік надається директором інституту/деканом факультету на підставі заяви студента за наявності рекомендацій медичних установ, випускової кафедри та куратора навчальної групи [2].

Організація навчального процесу (теоретичне навчання, рубіжний та семестровий контролі, практична підготовка, випускна атестація студентів та ін.), реалізація академічних прав здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами здійснюється та супроводжується відповідно до чинного законодавства, та інших

нормативних документів університету, що регламентують навчання студентів.

Основними напрямками роботи, вказує Г. Шевчук, в частині організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в університеті є:

- надання інформації про університет та умови навчання;
- забезпечення вільного доступу студентів з проблемами опорно-рухового апарату до інфраструктури університету (відповідно переобладнаних навчальних аудиторій та ін.);
- надання додаткових технічних засобів: комп'ютерні програми для слабозорих, системи підсилення звуку для слабчуючих, спеціальні меблі для осіб з вадами опорно-рухового апарату тощо;
- розроблення індивідуальних навчальних планів та аналіз їх виконання;
- застосування дистанційного навчання;
- використання освітнього контенту для розширення інформаційного, освітнього простору та надання студентам додаткових методичних матеріалів;
- запровадження постійно діючих методичних семінарів для викладачів університету з методів навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- моніторинг якості освіти осіб з особливими освітніми потребами;
- формування комплексного (технічного, організаційного, педагогічного, психологічного, соціального) супроводу осіб з особливими освітніми потребами [3].

Висновки. Отже, існують ряд причин на макро-мікро рівнях, що перешкоджають здобуттю вищої освіти молоддю з особливими потребами. В перу чергу це стан здоров'я осіб з порушенням психофізичного розвитку, який потребує постійного стороннього супроводу; відсутність безбар'єрного середовища як на шляху від місця проживання до установи освіти, так і в самих навчальних корпусах; нетолерантне ставлення оточуючих до осіб з інвалідністю; відсутність системи дистанційного навчання, яка б відповідала якості денної форми навчання, що фінансується з бюджету; низький рівень мотивації до здобуття вищої освіти, оскільки людям з інвалідністю доводиться самотійно долати бар'єри для її отримання; недостатня кількість кваліфікованого спеціалізованого персоналу у вузах.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому вивченні умов для здобуття вищої освіти особами з особливими потребами у нашому місті та висвітленні результатів в науковій літературі.

Бібліографія

1. Ашиток А. (2015) Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії*. Вип.1(33) С.4-11. **2. Малишевська І.** (2015) Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. *Особлива дитина: навчання і виховання*. №2. С.27-34. **3. Шевчук Г.Й.** (2018) Інклюзія у вищій школі України: сучасний стан та перспективи. // *Молодий вчений*. №1(53). С.137-145.

УДК 376–056.264: 81–028.31

Кузьмич В.А.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук
Л.І. Лісова

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, які показують, що найчастіше загальними механізмами фонематичних порушень у цих дітей є системне порушення слухових операцій і слухових функцій: слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю за власним мовленням. Також, розглянута система корекційного навчання, робота за якою сприятиме тому, що діти навчатися розподіляти увагу між різними звуковими елементами, утримувати в пам'яті порядок звуків та їх позицію в слові, що є вирішальним фактором у попередженні порушень письма та читання.

Ключові слова: фонематичний слух, фонематичне сприймання, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз, фонематичний синтез, загальний недорозвиток мовлення.

The features of the phonetic-phonematic aspect of speech in preschool children with general speech development are considered, which show that the most common mechanisms of phonemic disorders in these children are systemic impairment of auditory operations and auditory functions: auditory attention, auditory memory, auditory control. in their own language. A correction training system is also considered to help children learn to distribute attention to different sound elements, to preserve the order of sounds and their position in the word, which is crucial in preventing writing and reading disorders.

Key words: phonemic hearing, phonemic perception, phonemic representation, phonemic analysis, phonemic synthesis, general speech development.

Постановка проблеми. Головним завданням освітньо-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є підготовка дітей до навчання в школі. Одним із шляхів розв'язання даного завдання є формування мовлення дошкільників як пропедевтики подальшого його розвитку під час шкільного навчання. Повноцінне оволодіння мовленням є передумовою всебічного розвитку особистості дитини.

За психолого-педагогічною класифікацією мовленнєвих порушень до порушень засобів спілкування, крім загального недорозвитку мовлення (надалі ЗНМ), відносять також фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок порушеного сприймання та вимови фонем.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості розвитку фонематичного слуху у дітей із ЗНМ дошкільного віку вивчали: Н. Гаврилова, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Ю. Рібцун, М. Савченко, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічева та ін.

Зокрема, Ю. Рібцун зазначає, що успішний процес формування правильного мовлення у дітей неодмінно пов'язаний з формуванням і розвитком фонематичних процесів та фонематичних операцій [4].

О. Свиридова, Є. Хомська, Л. Цветкова та ін. вказують на те, що порушення фонематичних процесів у дітей виникають через низку різних причин. Порушення фонематичних процесів в більшості виникають при ураженні домінантної півкулі кори головного мозку. При ураженні скроневої долі первинним

порушенням є фонематичне сприймання та диференціація. При ураженні тім'яної долі кори порушення фонематичного сприймання – є вторинним порушенням. При ураженні лобної долі кори головного мозку найбільш виражені труднощі виникають при здійсненні фонематичного аналізу та синтезу: усвідомлення місця, послідовності звуків в слові [1].

Л. Трофименко звертає увагу на те, що фонетична сторона мовлення дітей із ЗНМ не відповідає віковій нормі: порушено звуковимову шиплячих, свистячих, твердих і м'яких приголосних, дзвінких та глухих, сонорів. У них спостерігається недостатній розвиток фонематичного сприймання, невідповідність до оволодіння звуковим аналізом та синтезом. У дітей дошкільного віку із ЗНМ спостерігається нечітка, недиференційована вимова звуків, змішування, заміни, пропуски звуків, перестановки складів. Фонематичний недорозвиток зазначеної категорії дітей проявляється здебільшого у несформованості процесів диференціації звуків, які відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками. Недорозвиток фонематичного сприймання під час виконання елементарного звукового аналізу (наприклад, впізнання звуку) проявляється в змішуванні звуків з близькими їм за звучанням. У більш складних формах звукового аналізу (підбір слів на певний звук) має місце змішування заданих звуків з іншими, менш близькими. Рівень фонематичного сприймання дітей знаходиться у певній залежності від ступеня прояву лексико-граматичного недорозвитку мовлення [5, с. 29].

Отже, у дітей із ЗНМ спостерігається недостатній рівень розвитку фонематичного сприймання, уявлень, аналізу та синтезу, як наслідок, недостатність лексико-граматичної сторони мовлення.

Мета даної статті полягає в розгляді особливостей формування фонематичного слуху у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень (Є. Вінарської, Е. Данілавичутє, Є. Соботович, В. Тищенко та ін.) доводить, що формування фонематичних процесів відбувається в ієрархічній послідовності: фонематичне сприймання, увага, контроль, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз та синтез. Розвиток кожного фонематичного процесу здійснюється поетапно: початковий, основний та заключний. Для розвитку кожного наступного фонематичного процесу та операції потрібна достатня сформованість попереднього [1].

У працях Є. Соботович розроблені напрями і зміст корекційного навчання з розвитку фонетико-фонематичної системи, які містять у собі кілька блоків:

Перший блок спрямований на корекцію звуковимови, яка передбачає формування правильної вимови. Однак задачами змісту корекційно-попереджувального навчання дітей дошкільного віку із ЗНМ є не тільки формування правильної звуковимови, але і формування диференціальних рухових звукових образів і системи їх протиставлення за найбільш значущими ознаками, такими як місце, спосіб утворення та ін.

Другий блок спрямований на формування психологічних механізмів, що забезпечують розвиток фонематичних уявлень.

2.1. Розвиток слухової уваги в процесі сприйняття мовлення і мимовільного оперування морфологічним складом слова.

2.2. Розвиток фонематичного аналізу.

2.3. Розвиток слухових процесів: уваги, пам'яті, контролю.

Третій блок спрямований на формування звукових образів слів (фонематичних уявлень), до складу яких входять змішувані дитиною у вимові звуки. Головним способом формування звукових образів слів є звуковий аналіз слова, який необхідно спочатку здійснювати на матеріалі слів, що правильно вимовляються дитиною. Ця дія до даного етапу навчання повинна бути відпрацьована.

Організоване та проведене корекційне навчання сприятиме формуванню фонематичного слуху у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Висновки. Отже, до моменту вступу до школи діти дошкільного віку із ЗНМ, які пройшли корекційне навчання, будуть вміти розрізняти всі фонематичні одиниці рідної мови, свідомо контролювати звучання власного й чужого мовлення, послідовно виділяти звуки з складу слова, самостійно визначати звукові його елементи. Діти навчатимуться розподіляти увагу між різними звуковими елементами, утримувати в пам'яті порядок звуків та їх позицію в слові, що є вирішальним фактором у попередженні порушень письма та читання.

Бібліографія

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонематичних процесів у дітей / Н.С. Гаврилова // Актуальні питання корекційної освіти. 2010. Вип. 1. С.87-98. 2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция

общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с. **3. Бабина Г.В.** Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи / Г.В. Бабина. М.: Книголюб, 2005. 308 с. **4. Рібцун Ю.В.** Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ / Ю.В. Рібцун. К.: Освіта України, 2011. 292 с. **5. Трофименко Л.І.** Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ / Л.І. Трофименко. К.: Актуальна освіта, 2013. 108 с.

УДК 33.1-452

Кутержинська К.М.
Миколаївський національний
університет імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Н.В. Савінова

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ДЕОНТОЛОГІЯ», «ДЕОНТОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА» ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено особливості деонтологічної культури фахівців напряму спеціальної та корекційної освіти, адже в умовах інклюзивного навчання вимоги до особистісних та професійних якостей педагога спеціальної та інклюзивної освіти постійно зростають, тому особливого значення набувають питання моральної вихованості, що уособлюють позитивні соціально-особистісні надбання комунікативної взаємодії в системі інклюзивної освіти для наслідування як дітьми, так і їх батьками.

Ключові слова: деонтологія, деонтологічна культура, професійна компетентність, інклюзивний простір.

The article presents features of the deontological culture of specialists of special and correctional education, since in the conditions of inclusive education the requirements for the personal and professional qualities of the teacher of special and inclusive education are constantly growing, so the issues of moral education, which represent positive

social and social interactions, are of particular importance. an inclusive education system to imitate both children and their parents.

Keywords: deontology, deontological culture, professional competence, inclusive space.

Постановка проблеми. Збільшення інтересу суспільства до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, зумовило необхідність уточнення сутності деяких питань професійної та особистісно-моральної культури педагогів спеціальної та інклюзивної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади інклюзивної освіти та тенденції її розвитку в Україні представлені в роботах українських учених: Ю. Бойчук, Л. Даниленко, Г. Давиденко, І. Дмитрієва, Г. Кремень, І. Кузава, О. Кучерук, О. Мартинчук, Є. Синьова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.

Дослідження Р. Вайноли, Г. Караханової, С. Хлестової, Л. Переймибиди та ін. спиралась на вивчення деонтологічної культури майбутніх фахівців, а поняття «деонтологічна підготовка», «деонтологічна готовність» спеціалістів певного фаху висвітлювалась у працях М. Васильєвої, І. Вітенко, І. Філатової та ін.

Мета статті – уточнити сутність понять «деонтологія» та «деонтологічна культура» як структурних компонентів професійної майстерності педагогів спеціальної та інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці презентовано різноаспектні дослідження проблематики педагогічної деонтології. Формування «деонтологічних якостей», «деонтологічних цінностей» майбутніх професіоналів (А. Кудеріна, В. Савіщенко та ін.); «деонтологічне виховання» дітей та молоді (В. Москаленко, В. Пилипчук та ін.); дослідження різновидів загальної й професійної деонтології (І. Бенедик, О. Білібін, М. Васильєва, В. Горшеньов, С. Гусарев, С. Іщук, К. Левітан, Л. Рискельдієва, Р. Турбан та ін.), проблеми деонтологічної культури корекційного педагога (М. Берегова, Н. Савінова, Н. Стельмах та ін.) [1, с.215].

Розглянемо семантичне значення тематичної термінології, дотичної до тематики запропонованого дослідження.

Термін деонтологія у педагогіці запровадив у 1994 році К. Левітан. На його думку, педагогічна деонтологія має розробляти правила і норми поведінки учителя у сфері його професійної діяльності.

В Українському дефектологічному словнику (за ред. Л. Вавіної, А. Висоцької, В. Засенко) деонтологія пояснюється як розділ етичної теорії, в якому розглядаються проблеми обов'язків, моральних вимог і норм [4, с. 212].

Питання сучасної педагогічної деонтології знайшло детальне відображення в працях М. Васильєвої, І. Зязюна, З. Курлянд та ін.

М. Васильєва зазначає: «Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку особистості педагога, його обов'язки. Змістовою складовою деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогам для виконання своїх професійних обов'язків» [2, с. 7].

За визначенням С. Хлестової, деонтологічна культура фахівця – це «сукупність духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних та професійно-етичних якостей особистості, які визначають етичну та культурну значущість її життєдіяльності».

Г. Караханова вважає, що деонтологічна культура вчителя є «соціально-педагогічним утворенням, яке формується в системі неперервної професійно-педагогічної підготовки».

Під професійно важливими якостями М. Дмитрієва, А. Крилов, Є. Шелепова та ін. розуміють багатофункціональні психологічні якості особистості, які впливають на продуктивність професійної діяльності.

Науковці дійшли висновку, що деонтологічна культура фахівця є складовою професійної культури особистості і виявляється у належному виконанні професійних зобов'язань, закріплених у змісті професійних деонтологічних норм.

Г. Шкляєва, Б. Колеснікова підкреслюють, що деонтологічна культура педагога як діалектична система виступає в єдності трьох компонентів: аксіологічного, технологічного та особистісно-творчого.

Перший утворюється сукупністю професійно-педагогічних цінностей та спрямовується на розвиток професіоналізму.

Другий компонент спрямовується на розуміння сутностей психолого-педагогічної культури та пояснює спрямованість діяльності в залежності від соціально-культурного середовища.

Третій компонент деонтологічної культури забезпечує керування процесом засвоєння власних моральних, естетичних, правових та міжособистісних відносин.

На основі аналізу зазначених компонентів діяльності можна стверджувати, що базовою основою професійної компетентності

вчителя інклюзивного класу є деонтологічна культура, складовою якої виступає педагогічна етика.

О. Колишкін наголошує, що завдання етики у корекційній галузі освіти полягає в обґрунтуванні високої моралі фахівців, які виховують і навчають дітей з порушеннями психофізичного розвитку [3, с. 431].

С. Хлестова підкреслює, що етичну та культурну значущість життєдіяльності фахівця визначає сукупність його духовно-інтелектуальних, емоційно-ціннісних та професійно-етичних якостей.

Висновки. Таким чином, в умовах інклюзивного навчання вимоги до особистості та професійних якостей асистента вчителя інклюзивного класу постійно зростають, тому особливого значення набувають питання моральної вихованості, що уособлюють позитивні соціально-особистісні надбання комунікативної взаємодії в системі інклюзивної освіти як з дітьми, так і з їх батьками. Важливими умовами формування деонтологічної культури асистента вчителя інклюзивного класу є гуманістична спрямованість його діяльності, педагогічні здібності і педагогічна техніка – володіння прийомами впливу на дітей за допомогою вербальних і невербальних засобів.

Перспектива дослідження. Дана стаття не вичерпує всіх питань даної теми, але вона слугує теоретичною базою для подальших досліджень, зокрема: потребують подальшого вивчення проблеми усунення причин, проявів порушення професійної та особистісно-моральної культури асистента вчителя інклюзивного класу, принципи формування деонтологічної культури тощо.

Бібліографія

1. Берегова М.І., Савінова Н.В. (2017) Підготовка корекційного педагога до роботи в інклюзивному середовищі: інваріантна складова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. К.: ТОВ «Наша друкарня». Вип. 13. С. 216. **2. Васильєва М.П.** (2004) Теорія педагогічної деонтології. Х.: Нове слово. 216 с. **3. Колишкін О.В.** (2014) Педагогічна деонтологія вчителя-дефектолога. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. № 4. С.429-437. **4. Український** дефектологічний словник / за ред. Л.В. Вавіної, А.М. Висоцької, В.В. Засенка. (2001) К.: Милосердя України. 211 с.

Куткіна Т.В.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
М.Г. Буйняк

ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМЕЙНІ СТОСУНКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ

У статті розкрито роль сімейного виховання у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами; здійснено порівняльний аналіз результатів експериментального дослідження, спрямованого на вивчення уявлень про сімейні стосунки молодших школярів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків; визначено фактори, що впливають на сімейне виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, сімейне виховання, батьки.

The article describes the role of family education in shaping the personality of a child with special educational needs; done a comparative analysis of the experimental study of ideas about family relationships the younger schoolchildren with special educational needs and their parents; defined factors that affect family education children with special educational needs.

Keywords: children with special educational needs, family education, parents.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки і психології характеризується пошуком нових та удосконаленням існуючих шляхів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку із цим зростає інтерес науковців до вивчення сімей, які виховують дітей з різними категоріями освітніх потреб, особливостей взаєностосунків між їхніми членами, готовності батьків до виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Сімейне виховання – тривалий процес впливу на особистість дитини, що полягає у спрямованих діях з боку батьків для досягнення певного результату [4]. Саме сім'я є першим соціальним середовищем дитини, в якому вона здобуває власний досвід, знання, уміння і навички, джерелом її матеріальної та емоційної

підтримки, вона створює передумови для розвитку та соціалізації особистості. У зв'язку із цим проблема вивчення впливу сімейного виховання на розвиток та формування особистості дитини з особливими освітніми потребами набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема сімейного виховання дітей з особливими освітніми потребами представлена у наукових працях цілої низки закордонних та вітчизняних науковців, а саме Л. Акатова, В. Бондаря, О. Вержиховської, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Мастюкової, А. Московкіної, С. Миронової, Л. Шипіциної та ін. У теорії та практиці спеціальної освіти є низка досліджень вчених (В. Воронкова, І. Єременко, С. Забрамна, А. Максаков, В. Синьов, О. Хохліна та ін.), які звертали увагу на склад сімей, особливості та напрямки виховання дітей з особливими освітніми потребами в сім'ї. У сучасних наукових працях розглядаються різні аспекти сімейного виховання дітей з ООП, зокрема: клінічні і психологічні особливості дітей з ООП та їх врахування батьками у процесі сімейного виховання (В. Жук, А. Колупаєва, М. Матвєєва, А. Московкіна, Ю. Рібцун, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Чеботарьова та ін.); особливості фізичного, інтелектуального, морального, національного виховання дітей у сім'ї (О. Мастюкова, А. Московкіна, Н. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.); взаємодія школи та сім'ї у вихованні дітей з ООП (В. Воронкова, І. Говор, А. Колупаєва, Т. Сак, О. Таранченко, О. Чеботарьова та ін.) тощо.

Всі вчені одноголосно наголошують, що значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків [3]. Проте практика свідчить про неготовність, а подекуди й відверте небажання батьків брати участь у вихованні дітей з особливими освітніми потребами. Це спричиняє негативний вплив на розвиток дитини, сприяє формуванню хибних уявлень про стосунки у сім'ї.

Метою статті є порівняльна характеристика уявлень про сімейні стосунки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження внутрішньосімейних стосунків нами було проведено експериментальне дослідження, у якому взяло участь 15 молодших школярів з ООП та їхні батьки. У роботі з дітьми ми використали проєктивну методику «Малюнок сім'ї», що дає можливість виявити уявлення дитини про взаємини в сім'ї, показує, як вона сприймає

інших членів сім'ї, яке місце в сімейних відносинах відводить собі; бесіду для уточнення результатів проєктивної методики [1, с. 15]. З метою вивчення уявлень батьків про взаємини у сім'ї, нами було розроблено анкету, яка спрямована на визначення їхнього ставлення до дітей, оцінку стосунків з ними та особливостей сімейного виховання.

Для опрацювання результатів за методикою «Малюнок сім'ї» використовувалися такі критерії: особливості зображення дитиною себе, розміри фігури та місце розташування; особливості зображення окремих членів сім'ї, їхні пропорції і розташування на аркуші [1].

На підставі аналізу малюнків ми визначили, що уявлення дітей про сімейні стосунки свідчать про переважаючу атмосферу у сім'ї та особливості взаємин її членів. Це дозволило нам здійснити поділ сімей на групи: зі сприятливим, недостатньо сприятливим та несприятливим мікрокліматом. Малюнки 30% дітей свідчать про сприятливі відносини у родині, а саме: склад намальованої та реальної сім'ї відповідає дійсності, присутня сама дитина в оточенні батьків, відстежується спокій у позах, рухах, перевага на малюнку людей (у порівнянні з предметами), відсутність ізольованих членів родини. За результатами бесіди відносини у сім'ї дитиною визначаються як сприятливі та дружні.

Про недостатньо сприятливі відносини свідчить відсутність кого-небудь із членів сім'ї чи самої дитини на малюнку, збільшення чи зменшення складу сім'ї, роз'єднаність та дистанція між членами сім'ї, наявність ворожості до дорослого через штрихування деталей, відсутність деяких частин тіла; характер зображень, які вказують на тривожність дітей та конфлікти у сім'ї. Результати бесіди підтвердили, що батьки недостатньо уваги приділяють дітям, проводять з ними мало часу, рідко граються та виконують разом з ними завдання вчителів. Такі результати отримано у 70% досліджуваних.

Результати анкетування батьків засвідчили, що 46,7% респондентів оцінює атмосферу в сім'ї як доброзичливу, що ґрунтується на взаєморозумінні та емоційній близькості усіх членів; 33,3% опитаних охарактеризували відносини в родині як рівні, але без емоційної близькості. Як напружено-конфліктні і відчужені свої відносини в сім'ї оцінили 20% батьків.

Визначено, що 53,3% батьків приймають дитину та її порушення, намагаються адекватно оцінювати можливості дитини; 33,3 % зауважили, що їх емоційно пригнічує те, що у дитини є

порушення; 13,4% респондентів не дали відповідь на це питання, що може свідчити про невизначене або негативне ставлення до порушення дитини чи небажання батьків його висловлювати.

На запитання «Чи впливає наявність порушення на тип виховання дитини у сім'ї?» ствердно відповіли 46,7% опитаних батьків; 40% зазначили, що виховують свою дитину так само, як і здорову; 13,3% батьків не дали відповідь на це питання.

Більше половини опитаних (60%) зазначили, що вони щодня приділяють достатньо багато часу спільним заняттям з дитиною; лише 46,7% батьків виконують вдома поради та рекомендації спеціалістів. Третина респондентів (33,3%) зазначили, що дотримуються охоронного режиму дня, проте 46,7% опитаних батьків взагалі проігнорували це питання, що може свідчити про їхню неінформованість або небажання давати негативну відповідь. Майже половина батьків (50%) виявили бажання отримати додаткову інформацію щодо врахування особливостей розвитку дітей у сімейному вихованні.

Порівнюючи уявлення про сімейні стосунки дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, можна зазначити, що вони дещо по-різному оцінюють атмосферу в сім'ї, характер взаємостосунків та емоційну близькість між її членами: майже половина батьків (46,7%) оцінюють атмосферу в сім'ї як сприятливу, тоді як 70% дітей вказують на протилежне. Результати бесіди з дітьми свідчать про дефіцит уваги з боку батьків (70%), в той же час батьки (60%) стверджують, що приділяють дітям достатньо уваги. Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що більшість батьків дають соціально бажані відповіді щодо виховання та взаємостосунків з дітьми у сім'ї. Причинами цього є їхнє внутрішнє несприйняття особливостей розвитку дитини та неготовність до її виховання.

Висновки. Отже, дитячо-батьківські взаємини відрізняються від усіх інших видів міжособистісних стосунків, адже характеризуються сильною емоційною значущістю як для дитини, так і для батьків. Проведене нами дослідження вказує на те, що становище дитини з особливими освітніми потребами у сім'ї не завжди є сприятливим. Це залежить насамперед від психологічної неготовності батьків до виховання «особливої» дитини та недостатньої обізнаності про специфіку її розвитку, навчання та виховання.

Перспектива дослідження. Перспективними напрямками дослідження проблеми вважаємо розробку та вдосконалення

методів підготовки батьків до виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. Венгер А.Л. (2003) Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М., 160 с. **2. Кравченко Т.В.** (2009) Сім'я та її вплив на соціалізацію дитини // Педагогіка і психологія. №3. **3. Мастюкова Е.М.** (2003) Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 408 с. **4. Миронова С.П.** (2015) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 312 с.

УДК 37.013.42

Лук'янова Д.О.

Київський університет ім. Бориса Грінченка

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

М.О. Максимчук

ПРОБЛЕМА НАЛАГОДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СЕРЕД УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У даній статті розглядається актуальне питання міжособистісних стосунків серед учнів початкових класів. Визначена проблема міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного навчання. Висвітлено аналіз досліджень з даного питання як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Також наголошено, що за умови активного залучення вчителів та батьків, процес налагодження міжособистісних стосунків в учнівському колективі в умовах інклюзивного навчання стає ефективнішим. Надано рекомендації з налагодження міжособистісної взаємодії серед учнів інклюзивного класу.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, інклюзивне навчання, соціалізація.

This article addresses the pressing issue of interpersonal relationships among elementary school students. The problem of interpersonal relationships in inclusive learning has been identified. The analysis of research on this issue by both Ukrainian and foreign scientists

is covered. It is also emphasized that, with the active involvement of teachers and parents, the establishment of interpersonal relationships becomes much more effective. Recommendations for establishing interpersonal interaction among students of inclusive class are given.

Keywords: interpersonal relationships, inclusive learning, socialization.

Постановка проблеми. Учні в сучасній українській школі стикаються з труднощами у встановленні та розвитку міжособистісних стосунків у створених умовах інклюзивного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку міжособистісних відносин серед дітей молодшого шкільного віку залишається відкритим і малодослідженим у спеціальній освіті. Спілкування та відносини з ровесниками досліджувались в основному в рамках навчальної діяльності, як ефективний засіб її організації [3]. Б. Сосновський визначав міжособистісні (інтерперсональні) відносини як: суб'єктивно пережиті, різною мірою усвідомлювані взаємозв'язки між індивідами [8].

Проблема міжособистісних стосунків дітей з ровесниками достатньо детально вивчалась науковцями (В. Абраменкова, І. Дубровіна, М. Лісіна, В. Мухіна, Я. Коломинський, А. Прихожан, Е. Смірнова, В. Утробіна, Д. Фельдштейн та ін.). У ході багаточисленних досліджень у цій області накопичено велику кількість даних, що застосовуються до дошкільного та підліткового віку, однак інформації стосовно особливостей міжособистісних стосунків серед молодших школярів значно менше. Як зазначає І. Дубровіна, дефіцит спілкування, дружніх відносин викликає ускладнення і навіть напруженість, конфлікти між людьми [6]. Я. Коломинський вказує на те, що дослідження взаємин дітей у молодшому шкільному віці були направлені переважно на вивчення психологічних особливостей, пов'язаних з навчальною діяльністю [4]. Знання особливостей міжособистісних стосунків молодших школярів вкрай необхідне, оскільки потрібні умови та спрямування для розвитку їх особистості в товаристві ровесників.

Проблема міжособистісних стосунків є актуальною у кожному колективі, а особливо в умовах інклюзивного навчання, в зв'язку з особистісно-орієнтованою направленістю педагогічного процесу в сучасній школі, що передбачає більш уважне ставлення до психологічного благополуччя дітей, для уникнення вторинних та

третинних порушень розвитку, для зниження рівня тривожності та для покращення соціалізації дитини в колективі.

Мета статті: запропонувати рекомендації для вчителів інклюзивних класів на основі теоретичного аналізу проблеми міжособистісних стосунків серед учнів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік найбільш глибоко і змістовно представлений в роботах Д. Ельконіна, В. Давидова, їх співробітників і наступників: Л. Айдарова, О. Дусавицького, А. Маркової, Ю. Пулуянова та інших. Молодший шкільний вік – період досить помітного формування особистості. З приходом дитини до школи, як писав Д. Ельконін, відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю [2]. За даними В. Тарасун, в умовах інклюзивного навчання діти з особливими освітніми потребами можуть відчувати тривожність, що буде впливати на загальний емоційний стан та може призводити до вторинних та третинних порушень [9]. Л. Божович, Н. Морозова, Л. Славіна виявили, що 70% молодших школярів погано знають оцінки своїх однолітків і мало ними цікавиться, якщо цього не підкреслює вчитель, і саме вчитель повинен сприяти розвитку дружньої атмосфери в класі, для успішної соціалізації дітей [2]. Соціальна ситуація розвитку дитини, що склалася на початку молодшого шкільного віку, потребує особливої діяльності, яка отримала назву навчальної, але ще залишається достатньо високий інтерес до гри, яка може стати гарними передумовами для формування гармонійних міжособистісних стосунків в умовах інклюзивного класу. В. Абраменкова розкриває багатомірний характер відносин в дитячій групі, вважаючи, що стосунки мають рівневу організацію функціонально-рольових, емоційно-оціночних і особистісно-смыслових зв'язків між дітьми [1].

Більшість досліджень міжособистісних стосунків спиралась на загальну психологію дітей молодшого шкільного віку, не враховуючи спеціальну психологію та сучасні умови інклюзивного навчання і проблем які виникають. Як зазначає В. Тарасун, однією з основних проблем дитини з особливими освітніми потребами є труднощі набуття нею позитивного соціально-емоційного досвіду, що, загалом, визначає стан розвитку її особистості [9]. В. Мухіна акцентує увагу на «факторі місця», тобто школи, в якій має адаптуватися дитина з особливими освітніми потребами [7]. Цей фактор посилює проблеми всієї пізнавальної діяльності дітей і позначається на шкільній успішності, специфіці їх

міжособистісного спілкування. Поступово такі учні починають уникати спілкування, особливо з незнайомими для них людьми, відбувається певний невротичний розвиток особистості [5].

Чудовим способом для покращення міжособистісних стосунків можна вважати науково доведену методику Theraplay, яка базується на спільних іграх, спрямованих на залучення всього колективу і може застосовуватись для людей різного віку, не обов'язково потребує використання мови і мовлення, що важливо для дітей з особливими освітніми потребами.

Методику можна використовувати в різних формах, залучаючи оточення дитини:

- проводити спільні заняття чи дні у школі з батьками;
- проводити спільні заняття з сиблінгами;
- розповідати батькам про дані методики, навчати їх

використовувати в домашніх умовах для досягнення ліпшого ефекту.

Використовуючи методику Theraplay, вчитель в умовах інклюзивного навчання зможе сприяти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, налагодити комунікацію та покращити міжособистісні стосунки серед учнів.

Згідно із засновницею методу Е. Дженберг, Theraplay – це дитяча та сімейна терапія для посилення та зміцнення прихильності, самооцінки, довіри до інших та радісного залучення [10]. Theraplay взаємодії фокусуються на чотирьох важливих якостях, виявлених у дитячо-батьківських стосунках:

1. Структура – завдання/ігри, які мають чітку організацію, обов'язково є безпечними та регулюються дорослим. В умовах інклюзивного навчання це може бути привітання кожного учня способом який вони оберуть, як з учителем так і один з одним. Таке привітання створить позитивний настрій на увесь день.

2. Залучення – може відбуватися як з батьками, так і з залученням всіх дітей класу одночасно. Можуть проводитись ігри по парам, в командах і всім класом. Наприклад, «коло настрою», при якому кожен розповідає про свої почуття, допоможе краще розуміти як власні емоції, так і оточуючих.

3. Турбота – передбачає прояв турботи про когось. Можна застосовувати як день піклування про іншого, де кожна дитина класу обирає про кого буде турбуватись.

4. Виклик – застосовується для встановлення довіри. В якості гри можна запропонувати «стрибок довіри», де діти по черзі будуть ловити один одного.

Висновки. Теоретичний аналіз наукових досліджень показав що проблема в налагодженні міжособистісних стосунків є актуальною на сьогоднішній день. Нами не було виявлено дослідження з даної проблематики, які б враховували особливості інклюзивного навчання і потреб, які виникають у дітей. Також у даній статті представлена відносно нова методика з науково доведеною ефективністю, яка призначена створювати сприятливе середовище для гармонійного розвитку і соціалізації не тільки молодших школярів, а людей будь-якого віку. В умовах інклюзивного навчання проблема міжособистісних стосунків особливо загострена, через різноманітність особливостей кожної дитини. Для уникнення негативізму до однолітків вчитель має докласти більше зусиль, ніж в загальних класах. Саме для такого випадку може застосовуватись методика з науково доведеною ефективністю Theraplay.

Враховуючи загальну, вікову та спеціальну психологію, і використовуючи методики представлені у статті, вчитель початкових класів в умовах інклюзивного навчання здатен створити сприятливі умови для формування позитивних міжособистісних стосунків серед учнів, через спільну ігрову діяльність.

Перспектива дослідження. На нашу думку було б доцільно застосувати теоретичні напрацювання статті на практиці. Проведення формульованого експерименту дозволить визначити ефективність зазначених прийомів Theraplay у налагодженні міжособистісної взаємодії серед учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Бібліографія

1. Авраменкова В.В. (1999) Сорадование и сострадание в детской картине мира. М., 224 с. **2. Божович Л.И.** (1968) Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 464 с. **3. Боришевський М.Й.** (1974) Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. К., 234 с. **4. Выготский Л.С.** (1999) Проблема возраста. М., С. 244-268. **5. Коломинский Я.Л.** (2013) Психологическая культура детства. Минск, 111 с. **6. Крутецкий В.А.** (2003) Психологические особенности младшего школьника. М., С. 322-325. **7. Мухина В.** (2006) Возрастная психология. Феноменология развития. М., 608 с. **8. Сосновский Б.А.** (2014) Психология. М., 799 с. **9. Тарасун В.В.** (2012) Соціально-емоційний розвиток дитини з аутизмом (до

комплексної програми розвитку і навчання дитини з аутизмом).
Корекційна педагогіка і психологія, Вип.19. Т.2. С. 410-419. **10.**
Booth P.B., Jernberg A.M. (1999) *Theraplay: Helping Parents and Children Build Better Relationships Through Attachment-Based Play.* Wiley, 434 p.

УДК 376.43

Макарченкова А.С.
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск
Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
М.Е. Скивицкая

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье представлена характеристика особенностей психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Нами была изучена литература, определены сущностные характеристики понятия «психомоторное развитие» и особенности его протекания у детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. На основе проведенного исследования были сформулированы выводы.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, психомоторика, психомоторное развитие, старший дошкольный возраст.

In the article describes the features of psychomotor development of senior preschool children with intellectual disabilities. We have studied the literature, identified the essential characteristics of the concept of «psychomotor development» and the features of its course in children of senior preschool age with intellectual disabilities. Based on the research, we have formulated conclusions.

Keywords: intellectual disability, psychomotorics, psychomotor development, senior preschool age.

Постановка проблемы: Вопрос психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью играет огромную роль для дальнейшей жизни

ребенка, процесса его обучения в школе и вступления во взрослую жизнь, где ему необходимо достичь максимально возможного уровня самостоятельности для полноценной социализации. Таким образом, мы можем обозначить актуальность проблемы и сделать акцент на важности изучения особенностей психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, поскольку именно от организации процессов воспитания и обучения зависит осуществление комплексного, гармоничного развития психических и моторных функций детей.

Анализ последних исследований и публикаций: Нами была изучена психолого-педагогическая литература, в которой представлен опыт отечественных и зарубежных исследователей. Среди источников можно обозначить как публикации прошлых десятилетий, так и последних лет. На протяжении длительного периода истории проблемами развития детей с интеллектуальными нарушениями занимались такие известные ученые, как Э. Сеген, М. Певзнер, Л. Выготский, Л. Божович, С. Рубинштейн, В. Лубовский и др. Среди современных исследователей можно обозначить: В. Барков, Л. Безбородова, В. Дудьев, Е. Лемех, Е. Калмыкова и др.

Цель статьи: описание особенностей психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Изложение основного материала. Психомоторное развитие ребенка является сложным образованием, включающим в себя различные виды движений, реакций, характеристики двигательной и мышечной активности. Рассматривая понятие «психомоторика», мы берем во внимание все моторные акты, сознательно осуществляемые человеком. Их планирование, выполнение, сочетание, смена, соблюдение определенной последовательности являются результатом психомоторной деятельности человека.

Как отмечал в своих работах В. Барков, сущность онтогенеза психомоторики детей состоит в том, что происходит подчинение двигательных функций регуляторным процессам коры головного мозга. При этом их развитие протекает с разной скоростью и представляет собой сложный процесс, напрямую зависящий от поэтапности созревания центральной нервной системы [1, с. 8].

Интеллектуальная недостаточность представляет собой стойкое недоразвитие познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга, характеризующегося тотальностью, диффузностью и необратимостью нарушения. Прежде всего, у детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста

страдают познавательные процессы. Восприятие характеризуется замедленностью, узостью, слабой дифференцированностью, недостаточной обобщенностью, нарушением избирательности и константности. У детей возникают трудности в понимании схемы собственного тела и восприятии времени. Ощущения протекают в два раза медленнее, чем в норме, и характеризуются ограниченным объемом в приеме информации. Память значительно уступает в количественных показателях по сравнению с нормативным развитием. Объем памяти ограничен, страдает избирательность, возникают пропуски, замены и искажения при воспроизведении тех или иных сведений. Мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки, выделяется несформированность мыслительных операций, они отличаются бедностью, фрагментарностью и неадекватностью. Снижена критичность, наблюдаются трудности в установлении причинно-следственных связей. Представления отличаются бедностью и недостаточной дифференцированностью, сходные объекты уподобляются друг другу. Внимание характеризуется повышенной отвлекаемостью, узостью, небольшим объемом, преобладанием непроизвольности, нецеленаправленностью, трудностями переключения с одного объекта на другой. Речь отличается крайней бедностью активного словарного запаса, трудностями понимания обращенной речи, отсутствием многих звуков, искажением слов, отсутствием или недоразвитием диалогической и монологической речи. Наблюдаются эхолалии, речевая активность слаба и быстро исчерпывается [2, с. 44].

У детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью часто отмечаются неточные, вялые, неловкие, однообразные движения с замедленным темпом. Все это в дальнейшем приводит к ошибкам в процессе начертания письменных знаков. Двигательная недостаточность препятствует формированию зрительно-моторной координации, что впоследствии выражается в трудностях восприятия предметов и явлений окружающей действительности, а также проявляется в нарушении графомоторных навыков, которые, помимо развития моторики, включают в себя навыки сенсорной дифференцировки, что позволяет письму становиться осознанным [3, с. 3].

Выводы и перспективы исследования. Подводя итоги, можно сделать вывод о значимости выявления особенностей психомоторного развития у детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этот возрастной период закладывается основной фундамент для дальнейшего поэтапного умственного и физического

развития. Важно понимать суть интеллектуальной недостаточности, учитывать особенности, проявляющиеся в формировании отдельных компонентов психомоторного развития, а также осознавать степень их влияния на возникающие у детей трудности. В дошкольном возрасте прослеживаются определенные закономерности, выделяются характеристики, которые необходимо учитывать при построении образовательного процесса. Учет всех психофизических особенностей развития детей с интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста позволит создать наиболее благоприятные условия для процесса обучения и воспитания. Система оказания коррекционно-педагогической помощи должна строиться с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, его интересов и особых образовательных потребностей, а также осуществляться во взаимосвязи разнопрофильных специалистов, родителей (законных представителей) и путем формирования мотивации непосредственно у самих детей.

Библиография

1. Барков В.А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы / В.А. Барков, А.М. Полещук, Д.В. Тихон / Под ред. В.А. Баркова. Гродно: Гродн. гос. ун-т, 2003. 107 с. **2. Лемех Е.А.** Специальная психология (дошкольная олигофренопсихология) / Е.А. Лемех, С.А. Глуховская. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2011. 154 с. **3. Светлова И.Е.** Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук / И.Е. Светлова. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 71 с.

УДК 376:615.851.4

Макогончук А.Л.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
О.В. Гаврилов

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ У МЕДИЧНИХ УСТАНОВАХ

У статті зроблена характеристика медичних закладів, у яких передбачена посада логопеда. Описані основні компоненти корекційної роботи логопеда у дитячих поліклініках, мовленнєвих центрах, дитячих психоневрологічних санаторіях, будинках дитини, реабілітаційних центрах, науково-дослідних отоларингологічних

інститутах, неврологічних і лор-відділеннях обласних лікарень, інститутах геронтології, нейрохірургічних клініках, відділеннях щелепно-лицьової хірургії.

Ключові слова: логопед, медичні установи, логопедична допомога, порушення мовлення, компоненти корекційної роботи.

The article describes the characteristics of medical institutions where the speech-language pathologist can work. We describe the main components of the correctional work of the speech therapist in the polyclinics, speech centers, psychoneurological sanatoria, Houses of a Child, rehabilitation centers, ENT science-and-research institutes, neurological and ENT departments of regional hospitals, institutes of gerontology, neurosurgical clinics, departments of jaw surgery.

Keywords: speech-language pathologist, medical institutions, speech therapy, speech disorders, components of the correctional work.

Актуальність дослідження. Переважна більшість населення в Україні розуміє професію логопеда як учителя, що навчає правильній звуковимові. Система освіти розуміє її так само: логопедія в Україні є спеціальністю з циклу педагогічних наук. Фахівців-логопедів навчають у педагогічних університетах, цикл медичних дисциплін, які вони вивчають, невеликий, а кількість годин – мінімальна. Логопедію в навчанні часто поєднують з педагогічними (“Олігофренопедагогіка”) і психологічними (“Спеціальна психологія”) спеціальностями, натомість медичні (наприклад, “Фізична реабілітація” або “Невропатологія”) залишаються поза увагою.

Після закінчення університетів молоді фахівці йдуть працювати в заклади освіти (дошкільні заклади освіти, загальноосвітні та спеціальні заклади середньої освіти, інклюзивно-ресурсні центри, приватні заклади, навчально-реабілітаційні центри тощо), де мають справу з дітьми з порушеннями мовлення та людьми з особливими освітніми потребами.

Зовсім небагато логопедів працевлаштовуються в медичні заклади. В Україні посада логопеда в системі охорони здоров'я на державному рівні передбачена в дитячих поліклініках, психоневрологічних диспансерах, реабілітаційних центрах і центрах психічного здоров'я, дитячих будинках і відділеннях реабілітації при науково-дослідних інститутах [Шеремет с. 834].

І хоч організація логопедичної допомоги в медичних установах відрізняється від тієї, яку пропонують в освітніх закладах та спеціальність має статус педагогічної [1]. Організація, умови

роботи, атестація і оплата праці логопеда медзакладу здійснюються відповідно до нормативно-правових документів, що регулюють роботу працівників освіти [2].

Мета статті – зробити характеристику медичних закладів, у яких посада логопеда передбачена законом.

Виклад основного матеріалу. **Дитячі поліклініки** – це лікувально-профілактичні установи, персонал яких обслуговує дітей до повних 14 років поза лікарнею. Крім дільничного педіатра, у поліклініці дітей приймають вузькі спеціалісти (невропатолог, хірург, дерматолог, офтальмолог, кардіолог тощо). Основні функції закладу – лікарський прийом дітей, профілактична і протиепідемічна робота – виконуються завдяки злагодженій роботі всього персоналу поліклініки [3].

Логопед у дитячій поліклініці має такі посадові обов'язки: проводить діагностичне обстеження мовлення та інших вищих психічних функцій у дітей; спільно з лікарем складає індивідуальні програми для медичної та педагогічної реабілітації дітей, що страждають на афазію, дизартрію, апраксію, дислексію, дисграфію, заїкання, мають затримку мовленнєвого розвитку, загальне недорозвинення мовлення тощо; готує і проводить індивідуальні і підгрупові заняття з дітьми відповідно до діючих фахових програм; добирає і виготовляє наочно-дидактичні матеріали для занять; у разі потреби організовує консультації з лікарями, психологами й іншими фахівцями; проводить консультативну роботу з членами сім'ї пацієнтів та надає рекомендації щодо занять з дітьми в домашніх умовах; веде диспансерний облік дітей з вадами мовлення, які були виявлені на прийомі чи профілактичному огляді; спільно з лікарем веде медичну документацію з записами змісту консультацій, результатів логопедичних та нейропсихологічних обстежень; надає іншим фахівцям інформацію про проведені заняття; складає етапні епікризи із зазначенням динаміки стану пацієнта не рідше одного разу на 10-12 днів, пише заключні епікризи; бере участь у комплектуванні логопедичних закладів системи охорони здоров'я і освіти; проводить логопедичну санітарно-просвітницьку роботу: бесіди з батьками, консультації педіатрів та вихователів дитячих садків, випуск логопедичних бюлетенів, виготовлення наочних дидактичних посібників тощо; може бути членом інклюзивно-ресурсного центру [4].

У поліклініках можуть діяти не лише логопедичні кабінети, діяльність яких визначається Положенням про логопедичні пункти системи освіти, затвердженим наказом Міністерства освіти України

від 13 травня 1993 р. №135, і типовим Положенням про навчальний кабінет загальноосвітніх навчальних закладів [5]. Якщо при дитячій поліклініці є відділення відновлювального лікування для дітей з порушеннями центральної нервової системи в умовах амбулаторного та денного стаціонару, перспективною в ньому є корекційна робота за участю логопеда [14, с. 839].

Мовленнєві центри – заклади, які приймають дорослих та дітей, які потребують діагностики і лікування затримок і порушень мовленнєвої і психічної сфери. У таких центрах зазвичай працюють психіатр, психологи, логопеди і дефектологи. Також можуть надаватися послуги фізіотерапевта, масажиста, невропатолога [6]. Зазвичай мовленнєві центри (або центри мови) створюють при психоневрологічних диспансерах, адже тут є всі необхідні фахівці.

Логопед у мовленнєвому центрі стикається з такими завданнями: готує корекційну логопедичну програму і перспективний план роботи, оформляє на кожного пацієнта логопедичну картку; комплектує групи дітей одного віку або дорослих із такими порушеннями мовлення, як заїкання, дислалія, ринологія, дизартрія, алалія, афазія, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) та ін.; проводить індивідуальні та підгрупові заняття курсами, що зазвичай тривають 3-4 місяці; заповнює медичну картку кожні 10-14 днів, зазначаючи у ній результати логопедичної роботи за цей період; веде логопедичну документацію, яка обов'язково містить журнал первинного обліку і журнал щоденного відвідування занять [14, с. 839].

Дитячі психоневрологічні санаторії – заклади, в яких перебувають діти дошкільного (4-7 років) і шкільного (7-18 років) віку з заїканням або комбінованими порушеннями (порушення мовлення у поєднанні з ДЦП, затримкою психічного розвитку, олігофренією різного ступеня вираження тощо).

До логопеда у дитячому психоневрологічному санаторії направляє психіатр. Сам логопед виконує наступні завдання: проводить профілактику розладів мови та мовлення (в тісному контакті з неврологами та дитячими психіатрами); корекційні заняття з дітьми, що перебувають на обліку в психіатрів, мають мовленнєві порушення будь-якої складності і не отримують логопедичну допомогу в інших закладах; санітарно-просвітницьку роботу (з батьками, іншими фахівцями закладу, педагогами, що навчають дітей на індивідуальному графіку тощо); веде документацію, яка складається з перспективного плану на рік, журналу реєстрації пацієнтів, логопедичної картки, журналу

щоденного прийому та ін.; робить записи в історії хвороби дитини, яку веде психіатр [14, с. 840].

Будинки дитини – це державні заклади для виховання дітей-сиріт, дітей, залишених матерями, дітей одиноких матерів або батьків, позбавлених батьківських прав, дітей з порушеннями інтелектуального та/або фізичного розвитку; дітей, які за рішенням судових органів відібрані у батьків без позбавлення останніх батьківських прав; дітей батьків, визнаних у судовому порядку безвісти відсутніми, недієздатними; дітей, батьки яких не мають можливості їх виховувати (за станом здоров'я, у зв'язку з тривалим від'їздом, відбуванням покарання, перебуванням під вартою, в період слідства, у зв'язку з важкими матеріально-побутовими умовами та ін.) [7]. У будинках дитини діти перебувають від народження до 3 років, а при наявності порушень розумового та/або фізичного розвитку – до 4 років.

У будинку дитини посада логопеда передбачає виконання таких завдань: профілактика відхилень розвитку мовлення у домовленнєвий період (від 3 місяців до 1 року); обстеження дітей в інклюзивно ресурсних центрах; опис стану мовленнєвого та загального розвитку дітей у їх логопедичних картках; складання плану підгрупових та індивідуальних заходів для своєчасного розвитку мовлення або його попередньої корекції; проведення щоденних індивідуальних та підгрупових занять з дітьми, починаючи з 3-місячного віку; ведення документації: перспективного річного плану роботи, журналу прийому новоприбулих дітей, журналу обліку занять з дітьми, журналу методичної роботи логопеда з персоналом, записів в історії розвитку дитини, виписок-характеристик, обліку динаміки мовленнєвого розвитку дітей, річної звітності про виконану роботу [14, с. 840-841].

Реабілітаційні центри – заклади, в яких логопед переважно стикається з системним недорозвиненням мовлення середнього і важкого ступеня. Слід уточнити: під системним недорозвиненням мовлення ми маємо на увазі різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової та смислової сторін при супутніх порушеннях розвитку, що обумовлені порушеннями інтелекту або призводять до його порушення [8]. Логопед у реабілітаційному центрі працює як з дітьми, так і з дорослими з вродженими і набутими порушеннями мовлення.

У державних і приватних центрах медичної реабілітації логопед виконує такі завдання: створення індивідуальних нейропсихологічних програм і подальше відновлення за ними функції мовлення (залежно від форми і ступеня вираженості мовних розладів) при афазії, або ж навчання пацієнта альтернативним методам спілкування; відновлення нейрогенних когнітивно-лінгвістичних розладів при нейродегенеративних захворюваннях, серед яких – мультисистемна атрофія, хвороба Паркінсона, прогресуючий супрануклеарний параліч, первинна прогресуюча афазія, судинний паркінсонізм, боковий аміотрофічний склероз, фронтально-темпоральна дегенерація; реабілітація функції мовлення після черепно-мозкових травм і хірургічних втручань на головному мозку; коригуюча терапія дисфагії (розладів акту ковтання) залежно від рівня розладу, етіології і локалізації ураження нервової системи (після інсультів, протиракової терапії та при нейродегенеративних захворюваннях); терапія мовлення при різних формах дизартрії, застосування диференційованого зондового масажу; апраксія мовлення – техніки покращення планування і програмування мовленнєвих процесів; фонопедична терапія (відновлення голосової функції при лікуванні функціональних і органічних уражень); утворення езофагеального голосу у хворих після екстирпації гортані; відновлення тембру голосу і резонансу при ринофонії; терапія ринолалії у хворих із вродженим незрощенням піднебіння після оперативного втручання; голосові і дихальні тренінги, логоритміка і логопедичний масаж; відновлення розладів ситуативного і побутового розуміння мовлення у хворих з різними клінічними формами афазії; реабілітація голосової та дихальної функцій у хворих з дизартрофонією при екстрапірамідних розладах (наприклад, хвороба Паркінсона, марганцева енцефалопатія, прогресуючий супрануклеарний параліч, хвороба Вільсона, мультисистемна атрофія); навчання пацієнтів технікам мовлення при заїканні залежно від клінічної форми порушення; розвиток фонематичних процесів та артикуляційної моторики при дислалії; розвиток або відновлення процесів слухового сприймання, адаптація пацієнта до слухового апарату [9, 10].

Особам з тяжкими порушеннями мовлення логопедична допомога також надається у **науково-дослідних отоларингологічних інститутах, неврологічних і лор-відділеннях обласних лікарень, інститутах геронтології, нейрохірургічних клініках, відділеннях щелепно-лицьової хірургії** тощо (наприклад, Інститут отоларингології імені професора

А.І. Коломійченка НАМН України, Інститут геронтології імені Д.Ф. Чеботарьова НАМН України тощо) [14, с. 841].

Вузькоспеціалізованого логопеда, що має справу з різними видами афазій, називають афазіологом [11], проте цей термін не згадується в державній документації і законодавстві, отже, не є чинним юридично. Натомість, у 2000 році до класифікатора професій було внесено зміни, і наразі існує два види спеціальностей для студентів, що навчаються за фахом “Логопедія” [12]. Ті, що отримують диплом зі спеціальністю “Вчитель-логопед” і “Асистент вчителя-логопеда”, можуть працювати лише в закладах, які підпорядковуються Міністерству освіти і науки України. Для того, щоб працювати в установах системи охорони здоров'я, фахівець повинен мати диплом зі спеціальністю “Логопед”.

Висновки. Отже, система логопедичної допомоги в Україні включає надання профілактичних, діагностичних, корекційних та санітарно-просвітницьких послуг логопеда не тільки в загальноосвітніх і спеціальних закладах освіти, які підпорядковуються Міністерству освіти і науки. Установи системи охорони здоров'я так само надають логопедичну допомогу дітям і дорослим, що її потребують, задля забезпечення їх повноцінного життя та розвитку в суспільстві.

Бібліографія

1. **Постанова** Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 року №963 “Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників” (остання редакція - 04.03.2020 р.) (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/963-2000-%D0%BF>).
2. **Постанова** “Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників”, “Інструкція про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти”, наказ МОН «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ» та ін. ([https://i.factor.ua/ukr/journals/bb/2016/december/issue-45/article-23576.html?search=%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4](https://i.factor.ua/ukr/journals/bb/2016/december/issue-45/article-23576.html?search=%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4&text_article=%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4)).
3. https://zakon.today/pediatrica_1044/dityachi-likuvalno-profilaktichni-99865.html.
4. <http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16570/1/Pinchuk.pdf>.
5. <http://www.kzmovld.dp.ua/category/docs/>.
6. <http://www.centrmovy.com/>.
7. <http://mozdocs.kiev.ua/view.php?id=5102>.
8. <http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/16373/1/Boryak.pdf>.
- 9.

<http://reabl.lviv.ua/medychna-reabilitacija/>. 10. <https://rehab.kyiv.ua/vidnovlennya-movlennya-u-patsiyentiv-z-naslidkami-urazhennya-nervovoyi-sistemi/>. 11. https://zik.ua/news/2018/07/11/na_rivnenshchyni_vpershe_v_ukraini_vprovadzhuetsya_programa_liku_vannya_rozladu_1364109. 12. <https://www.buhoblik.org.ua/kadry-zarplata/trudoustrojstvo/3978-klasifikator-profesij.html#01>. 13. **Шеремет М.К.** Логопедія. К.: МП Леся, 2017. 936 с.

УДК 373-056.2/.3 : 37.064.1

Марфієвич М.М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

О.І. Дмитрієва

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено систему організації взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Важливість такої взаємодії обумовлює позитивні результати навчання дитини у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Ключові слова: взаємодія фахівців інклюзивно-ресурсного центру, інклюзивне навчання, батьки дітей з особливими освітніми потребами.

The article presents the system of organization of interaction of specialists of inclusive-resource center with parents of children with special educational needs is presented. The importance of such interaction determines the positive results of the child's education in general secondary education institutions with inclusive education.

Key words: interaction of specialists of inclusive resource center, inclusive learning, parents of children with special educational needs.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів роботи інклюзивно-ресурсного центру є організація взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Результатом такої взаємодії має стати організація освітнього середовища, максимально сприятливого для різнобічного розвитку дітей з особливими

потребами, ефективна освіта їх в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень. На необхідності вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру та батьків, вказують сучасні українські науковці-педагоги С. Шевченко, О. Калініченко, В. Швед, О. Вітюк, Н. Шматко. Тим не менш, як свідчить аналіз літературних джерел, питання співпраці фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими потребами потребує подальшого вивчення.

Метою статті є розкриття сутності процесу взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами як необхідної передумови забезпечення ефективності корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить практика роботи, для ефективної взаємодії батьків дітей з особливими освітніми потребами та фахівців інклюзивно-ресурсного центру потрібна узгодженість дій та різноманітність форм підтримки та супроводу батьків та дітей з особливими освітніми потребами.

Склад команди супроводу залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короточасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом із дитиною, вирішують питання залучення команди фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію [1, с. 94].

Залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами є важливим чинником забезпечення якості процесу взаємодії. Співпраця фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками має переваги не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але й для фахівців та батьків, зокрема:

- фахівці інклюзивно-ресурсного центру отримують додаткову інформацію про індивідуальні особливості розвитку дитини, що сприяє ефективності досягненню освітніх цілей.

- батьки отримують консультативно-психологічну допомогу у формуванні позитивної мотивації розвитку і навчання дитини, краще розуміють освітні потреби своїх дітей.

- батьки отримують методичну допомогу щодо організації надання окремих психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони можуть додатково проводити вдома з дітьми.

- участь батьків у освітньому процесі збільшує їхню повагу до роботи фахівців інклюзивно-ресурсного центру [3, с. 264].

Як свідчить практика роботи, основними труднощами щодо взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру та батьків дітей з особливими освітніми потребами є:

- низький рівень загальної обізнаності про роботу інклюзивно-ресурсного центру, про те, які послуги він надає і як отримати до них доступ. Оскільки трапляються випадки, що батьки не компетентні в цьому питанні, наслідком цього є відсутність звернень по допомогу. Це відображає відповідальність батьків, належне виконання батьківських обов'язків. Вони зобов'язані забезпечити здобуття дитиною повної загальної середньої освіти, готувати її до самостійного життя;

- оперативне реагування на потреби і труднощі у розвитку та навчанні дитини. Батьки бачать проблему та не одразу звертаються по допомогу. Адже, визнання того, що дитина є особливою у фізичному чи психологічному розвитку, часто у батьків недостатньо розвинене. Потрібно, щоб батьки усвідомлювали, що виховання та навчання дитини з особливими потребами – довготривалий, складний процес, що потребує уміння, терпіння, знання.

- фахівці інклюзивно-ресурсного центру часто зустрічаються з проблемою готовності дитини на проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини. Батькам необхідно напередодні проговорити з дитиною інформацію про таку процедуру, розказати що з нею будуть працювати нові вчителі, вони все допоможуть, а батьки будуть поруч, будуть підтримувати дитину.

З огляду на це, нами визначені важливі напрями взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсного центру з батьками дітей з особливими освітніми потребами є:

Налагодження ефективних стосунків. Запорукою добрих взаємовідносин між фахівцями і сім'єю є повага, співчуття. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру можуть почати розмови на теми, про які сім'я говорити не наважується. Наприклад, чимало батьків «особливих» дітей спочатку приховують свій гнів, образи, розпач. Коли ж бачать, що фахівець, який працює з ними, розуміє їхні почуття, вони охоче йдуть з ним на контакт.

Некритичне ставлення. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру мають позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей з особливими освітніми потребами, незалежно від їхніх людських якостей. Фахівець інклюзивно-ресурсного центру повинен не давати оцінку, не критикувати батьків, а делікатно, без будь-якого тиску заохочувати родину до прийняття власних рішень щодо освітнього маршруту дитини.

Співчуття та мотивація батьків. Фахівці інклюзивно-ресурсного центру мають враховувати сімейні обставини, співчувати родинам і відповідним чином демонструвати це під час спілкування, водночас мотивуючи на позитивний розвиток дитини.

Комунікативні вміння. Фахівець інклюзивно-ресурсного центру має уважно вислуховувати членів сімей, з повагою ставитися до їхньої точки зору і пропонувати допомогу. За такого підходу є можливість зрозуміти, як дивляться на себе, своїх дітей та ситуацію члени родин. Фахівець має заохочувати батьків до розмови, розпитувати їх, з'ясовувати незрозумілі моменти. Треба ставити і конкретні запитання, і запитання, що спонукають до розгорнутих відповідей, дискусії.

Стратегії ефективного спілкування. Родини часто занадто хвилюються щодо успіхів своїх дітей. Для цього можна застосовувати наступні стратегії спілкування з батьками:

- бесіди на початку/наприкінці надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Фахівець інклюзивно-ресурсного центру – важливе джерело інформації для родин, тому він має відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчати батьків працювати і взаємодіяти з дітьми;

- записки і записники. Записки, які передають додому через дитину, можуть розповідати про конкретні досягнення дитини, її нові вміння чи поведінку. В них може висловлюватися подяка батькам за допомогу;

- дошки оголошень. З інформації на дошках оголошень родини дітей дізнаються про заняття, які відбуваються в інклюзивно-ресурсному центрі. На них можна розмістити відомості загального характеру, наприклад, статті про розвиток дитини.

Залучення громадських організацій. Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами потребують навчання, підтримки та інформування щодо їх прав, щоб подолати «особливу парадигму освіти». Організації громадянського суспільства відіграють важливу роль у досягненні цієї мети і сприяють формуванню обізнаності батьків щодо можливості реалізації права на навчання дітей.

Поширення інформації через мережу Інтернет. Все частіше сім'ї можуть отримувати інформацію про інклюзивно-ресурсний центр через Інтернет. Тому, інклюзивно-ресурсний центр має свій веб-сайт, дискусійну групу обміну досвідом, де можна залишити свої коментарі та відгуки [2, с. 194].

У плануванні роботи інклюзивно-ресурсного центру, зазвичай переважають такі види взаємодії з батьками дітей з особливими

освітніми потребами : консультування батьків дітей з особливими потребами стосовно мережі закладів освіти, та зарахування до цих закладів; ознайомлення батьків з висновком про комплексну оцінку, умовами навчання та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині; надання консультативно-психологічної допомоги та проведення бесід з батьками дітей з особливими освітніми потребами з метою формування позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей; проведення засідань за круглим столом, моніторинг розвитку дитини протягом періоду навчання.

Проте, з практики роботи можемо зауважити, що ефективними формами взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами є проведення спільних заходів : неформальна зустріч-чаювання з батьками дітей з особливими освітніми потребами «Як не втратити себе. Емоційне вигорання батьків», майстер-клас на природі «Чаклунка осінь», семінар-тренінг « Діти – наше життя», індивідуальні та групові консультації.

Висновки та перспективи досліджень. Робота всіх фахівців інклюзивно-ресурсного центру та батьків дітей з особливими освітніми потребами спрямовується на досягнення головної мети – підготовки дитини до самостійного життя. При цьому значну увагу сконцентровують на тому, щоб допомога і підтримка не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

Діти з особливими потребами часто мають багато специфічних потреб, над задоволенням яких працює група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють з батьками та обмінюються знаннями й інформацією.

Перспективою нашого дослідження є розробка методичних рекомендацій фахівців інклюзивно-ресурсного центру із проблеми взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Бібліографія

1. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. (2019) Харків: Ранок, 304 с. **2. Організаційно-методичні** засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (2018) / за ред. М.А. Порошенко та ін. К., 252 с. **3. Путівник** для батьків дітей з особливими освітніми потребами (2010) / за ред. Колупаєвої А.А. К.: Літопис-XX. 363 с.

Маслак А.О.
Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, доцент
М.А. Дергач

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІК ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розкрито поняття «мнемотехніка», можливості використання методів і прийомів мнемотехніки для розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку. Наведено приклади використання мнемотехнічних прийомів у роботі з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мнемотехніка, пам'ять, молодший шкільний вік, затримка психічного розвитку.

The article examines the use of mnemonics to promote memory in young school-age children with mental retardation. The meaning of the term "mnemotechnics" is revealed. Examples of using some mnemonic techniques when working with younger students are given.

Key words: mnemonics, memory, younger school age, mental retardation.

Постановка проблеми. Аналіз наукової літератури та власний практичний досвід дозволяє зазначити, що у дітей із ЗПР одним із найбільш частих вторинних порушень є порушення пам'яті: вербальної пам'яті, процесів запам'ятовування та пригадування; діти часто не в змозі згадати попередній матеріал, не розуміють складних інструкцій та поетапність виконання завдань. Вони не використовують прийоми запам'ятовування і не оцінюють його результат. Ефективність навчання дітей із ЗПР залежить від рівня активізації та розвитку пізнавальної діяльності. Підґрунтям успішного засвоєння навчального матеріалу є достатній рівень розвитку пам'яті.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні засади дослідження склали праці учених різних галузей: лінгвістів (Л. Бондарко, О. Гводєв, Л. Зіндер, О. Реформатський, Г. Торсуєв, Н. Тоцька, Л. Щерба та ін.), психологів (В. Артёмов, Б. Беляєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія та ін.), лінгводидактів і методистів (А. Богуш, С. Бернштейн, О. Дем'яненко, О. Негневицька, О. Паскаль, 156

Ю. Пассов, О. Трифонова, О. Хорошковська, Є. Шубін та ін.). Розробці практичних рекомендацій щодо раціональних методів розвитку пам'яті й підвищення рівня засвоєння інформації сприяли роботи В. Ляудіса, С. Бочарова, Е. Іванова, Л. Житнікова та ін.

Використання прийомів мнемотехніки для дітей молодшого шкільного віку із ЗПР обумовлене тим, що саме в цьому віці у дітей привалює наочно-образна пам'ять. Мнемотехніка забезпечує спрощення процесів запам'ятовування, збільшує обсяг пам'яті тощо. Прийоми мнемотехніки при правильно організованій роботі корекційного педагога призводять до збагачення словникового запасу та формування зв'язного мовлення у дітей із ЗПР [1; 3].

Отже, мнемотехніка може бути ефективним засобом розвитку процесів запам'ятовування у дітей із ЗПР, проте в практиці корекційних педагогів ще не отримала широкого застосування.

Мета статті: обґрунтувати практичне використання мнемотехніки як засобу розвитку пам'яті дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Виклад основного матеріалу. Мнемотехніка – це система прийомів і методів, які спрямовані на ефективне запам'ятовування, збереження і відтворення інформації, швидкий розвиток зв'язного мовлення, успішне засвоєння знань про навколишній світ. Це відносно нова освітня технологія, що допомагає кожній дитині з легкістю опанувати знання. У мнемотехніці існує шість напрямів: народний, класичний, педагогічний, цирковий, спортивний та сучасний. Мнемотехніка використовує природні механізми пам'яті мозку.

Сьогодні розроблено безліч прийомів і методів запам'ятовування інформації. Завдяки образності, ігровому та емоційному компонентам, що покладені в основу мнемотехніки, процес запам'ятовування перетворюється на гру, а потрібна інформація мимовільно й міцно фіксується в пам'яті [2].

До окремих мнемотехнічних прийомів відносяться: усвідомлення, рима, абрєвіатура, аналогія, колаж, сюжет, асоціація, мнемотаблиці, мнемодоріжки. Мнемоприйомами можуть бути логічні вправи, які створюють умови розумової діяльності, стимулюючи учнів здійснювати ті або інші розумові операції.

Виділяють такі види логічних вправ: вербальні, символічно-логічні, комбіновані. Прикладами логічних вправ для дітей із ЗПР є такі завдання:

1) виділіть істотну ознаку – для утворення понять як форми мислення;

2) класифікуйте об'єкти – для розвитку вміння виділяти загальне та головне; розвиток логічного мислення;

3) узагальніть – з метою виділення загальних понять, вміння порівнювати і впорядковувати предмети за інтенсивністю ознак.

У вербальних логічних вправах можна використовувати завдання двох типів: 1) розшифрувати анаграми та виключити зайві слова; 2) вставити пропущене слово. Анаграмою називається слово, в якому у порівнянні з початковим словом переставлені всі або декілька букв. Вирішити анаграму – означає скласти початкове слово. Виконання таких завдань сприятиме розвитку процесів пам'яті, мислення та уваги, використовується з метою закріплення вже вивченого матеріалу чи опануванні новим, збагачує словниковий запас дитини.

Наведемо приклади використання мнемотехнічних прийомів, які сприяють запам'ятовуванню та розвитку логічного мислення.

Методика «Виділення істотних ознак». З п'яти слів, що стоять у дужках необхідно вибрати одне, яке має зв'язок зі словом перед дужками: 1) школа (пальма, прикраса, ґрунт, парта, міст); 2) їдальня (олівець, гойдалка, тістечко, літак, м'яч); 3) учень (магазин, диван, дерево, урок, капці).

Методика «Анаграми». Із букв, що стоять в одному рядку, скласти вихідне слово: 1) ХБЛІ (хліб); 2) ЕЯЛІМЗ (земля); 3) ЧНІДРПУКИ (підручник).

Методика «Виключення понять». Кожен рядок складається з п'яти слів, чотири з яких логічно поєднуються з іншими, а одне – ні. Знайди те слово, яке зайве: 1) Дошка, крейда, морозиво, лінійка, парта; 2) Яблуко, вишня, груша, абрикос, петрушка; 3) Шапка, рукавиці, чашка, куртка, кофта.

Методика «Ключові слова». У процесі читання тексту виділяються ключові слова, що містять в собі суть цього уривка тексту; їх необхідно запам'ятати. Зазвичай на абзац середнього обсягу припадає 1-2 таких слова. Метод дає змогу опанувати великий і різноманітний матеріал. Приклад тексту: *«..Ви вже знаєте, що серед рослин розрізняють дерева, кущі і трав'янисті рослини. Вони відрізняються за низкою істотних ознак. Істотними ознаками будь-якого тіла або живого організму є ті ознаки, за якими вони відрізняються від усіх інших. Дерево має одне міцне товсте дерев'янисте стебло. Його називають стовбуром. Кущі має кілька стебел. Вони міцні, дерев'янисті, але значно тонші, ніж у дерев. Стебло у трав'янистих рослин м'яке та соковите...»*. Після читання тексту робиться акцент на ключові слова, що виділені в тесті графічно.

Вправи за типом «Виділення істотних ознак», можуть бути використані і під час інтелектуальної розминки та (або) слугувати вступною частиною до проведення навчальних занять тощо. Ці методи можна використовувати і окремо, і в комплексі.

Висновок. Використовуючи прийоми мнемотехніки, діти із ЗПР вчаться здобувати інформацію, робити порівняння, складати чіткий план дій, формувати і висловлювати думки, робити умовиводи. У дитини підвищується зацікавленість і відповідальність, з'являється задоволеність результатами своєї праці. Заняття із застосуванням мнемотехніки у дітей із ЗПР сприяють збільшенню активного словникового запасу, автоматизації звуковимови, збільшення обсягу пам'яті.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробці методичних підходів розвитку пам'яті молодших школярів із ЗПР засобами мнемотехніки.

Бібліографія

- 1. Омельченко С.Л.** (2008) Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. М., Вип.№4. 102-115 с.
- 2. Полянська Т.Б.** (2010) Использование метода мнемотехники в обучении связной речи детей дошкольного возраста. СПб., 234 с.
- 3. Рацул О.А., Завітренко Д.Г., Кучай О.В.** (2017) Особенности вербальных уявлень про навколишній світ у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. К., 164 с.

УДК 33.1-452

Мельник В.М.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор

Т.В. Скрипник

ПРОБЛЕМА КОМУНІКАТИВНОЇ ІНТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглядається актуальне питання порушення комунікації дітей з розладами аутистичного спектра. Визначена проблема комунікативної інтенції у дітей з аутизмом. Висвітлено аналіз досліджень з даного питання як вітчизняних, так і міжнародних науковців. Також наголошено на необхідності у дітей з аутизмом відпрацьовувати здатність цілеспрямовано розпочинати розмову, звертатися до навколишніх людей із запитаннями, а також давати відповідь з урахуванням контексту ситуації.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра; комунікативна інтенція; аутизм; комунікація.

The article describes the current issue of communication of children with autism spectrum disorder. This article also defines children's with autism communicative intention problem. The analysis of the scientific research by domestic and foreign scientists is narrated in the article. It is also noticed that it is very important to teach children with autism to start talking purposefully, to ask people together with provide answer according to situation.

Keywords: Autism spectrum disorder; children with ASD; communicative intent; communication.

Постановка проблеми. Відомо, що ядерним порушенням в людей з РАС є стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії. Це виявляється у багатьох комунікативно-мовленневих проявах цих осіб, в тому числі – у недостатній ініціативності при встановленні контакту з іншими, порушеному розумінні комунікативних намірів людей у повсякденному житті.

Сукупність внутрішніх факторів, що є основою самостійного прагнення, ініціювання, підтримання спілкування, характерне для міжособистісної комунікації, можна визначити терміном «інтенція». Всі види комунікацій здійснюють завдяки взаємному обміну результатів породження та інтерпретації вмотивованих організованих структур. Тому під комунікативною інтенцією розуміють суб'єктивну мотиваційно-сміслову систему, що спонукає людину до комунікації [9].

Отже, проблема порушення формування комунікативної інтенції в тому, що людина з розладами аутистичного спектра не вміє самостійно розпочати мовленнєву діяльність ні в повсякденних обставинах, ні в особливо необхідних ситуаціях.

Аналіз досліджень і публікацій. Численні наукові експерименти щодо вивчення особливостей аутизму сприяли виникненню різноманітних поглядів на визначену проблему. Так, вивченню особливостей функціонування, життєдіяльності людей з розладами аутистичного спектра та популяризації знань про взаємодію з ними присвячені роботи таких українських науковців: Я. Багрій, Н. Базима, Н. Івашура, Х. Качмарик, О. Литовченко, К. Островська, Х. Сайко, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко.

З іншого боку, щодо властивостей мозкової діяльності осіб з аутизмом у ситуаціях комунікативної взаємодії і розпізнання

намірів людей з оточення досліджували закордонні вчені (A. Ting Wang; Susan S. Lee; Marian Sigman; Mirella Dapretto) з Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (Центр вивчення мозку ім. Амансона Лавлейса) [2, с. 698-708].

Метою дослідження цих науковців було вивчення особливостей інтерпретацій комунікативних намірів у дітей з аутизмом, використовуючи тексти з іронічним прихованим змістом як стимульний матеріал. Всі досліджувані пройшли функціональну магнітно-резонансну томографію мозку, в результаті було виявлено, що у порівнянні з дітьми з нормою, у дітей з аутизмом спостерігалось зниження активності в середині лобної долі та задній частині верхньої скроневої звивини. Водночас, лише у групі дітей з РАС показники активності даних зон мозку змінювались залежно від чіткості надання інструкцій, а також різного виразу обличчя, емоційного наповнення, тону голосу з боку експериментаторів.

Тож, ці результати надали наукове обґрунтування щодо особливостей екстралінгвістичних характеристик, які важливо враховувати при взаємодії з особами з розладами аутистичного спектра, а саме: чіткі та зрозумілі прояви міміки, тону голосу й безпосередньо звернене мовлення без прихованого змісту сприяють підвищенню активності у середині лобної долі, важливій для розуміння намірів інших людей, що зокрема потрібно в процесі спілкування саме з людиною з аутизмом.

Мета статті – визначити особливості функціонування комунікативної інтенції у дітей з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Інтенцію розглядають зі значної кількості різноманітних підходів. Так, з психологічного аспекту А. Шаров стверджував, що «інтенціональна активність – це психологічний механізм регуляції поведінки в процесі здійснення рефлексії» [10, с. 4].

Цілеспрямована взаємодія з людьми – інтенціональний процес, що є особливим психічним утворенням, сформованим на основі певного мотиву, потреби спілкування та мети висловлення, для реалізації якого людина використовує оптимальні мовленнєві засоби. [3, с. 17]. Але, враховуючи, що саме дані аспекти грубо страждають у людей з аутизмом, можна сказати – всі види діяльності, які хоча б частково пов'язані зі встановленням комунікації, є значно порушеними порівняно з нормою. До прикладу, дитина з РАС не вміє звертатися по допомогу чи прохання до дорослого, і якщо ситуація, що цього потребує, є

досить загрозливою, небезпечною для здоров'я її чи навколишніх осіб, наслідки можуть бути не передбачувані.

Схожу характеристику мовленнєвої поведінки осіб з аутизмом надає Т.Скрипник: дитина не використовує ні звуки, ні жести з комунікативною метою; мовлення скандоване, стереотипне, позбавлене смислових акцентів і мелодійності. Проявляються безпосередні або відтерміновані ехолалії, часто дитина не реагує на звернене мовлення, не відгукується на своє ім'я [8].

Подібне твердження дає Л. Нурієва: для мовлення дітей з розладами аутистичного спектра характерним є ехолалії, стереотипність висловлювань, адже порушеною є конкретно мовленнєва ініціатива. Дитина може правильно повторювати слова, відповідати фразами із запитання, але не вміє переказувати, складати навіть коротку розповідь [6].

Як стверджує Р. Шрамм, внутрішнє бажання дитини з аутизмом слідувати інструкціям дорослого, підтримувати бесіду є результатом довготривалої роботи програми АВА підходу (прикладний аналіз поведінки). Завдяки семи ступеням формування навчального контролю дитина здатна активну брати участь в спільних завданнях і виконувати дедалі складніші задачі. Лише після цього вважається, що вона готова до повноцінного навчання більш складних життєвих навичок. В цьому випадку інтенція, спрямована на сприйняття і виконання поставлених завдань від учителя, є базою всього навчального процесу [11, с. 50].

З позиції лінгвістів мовленнєва поведінка особи є завжди інтенціонально спрямованою, має вплив на адресата, а також містить одну або більше інтенцій різної спрямованості. [4, с. 172]. Окрім цього, можна виділити визначення інтенції, що надається в словнику: внутрішня цілеспрямованість свідомості, що, як правило, є неусвідомленою позицією особистості [5, с. 4].

Цікавою є думка J. Searle, який зазначає, що здатність виражати свої інтенціональні стани та дбати, щоб співрозмовник їх розпізнавав, безпосередньо утворює форму мовленнєвого акту. Отже, мова є вторинною відносно інтенціональності [1, с. 123-162]. Таким чином, перш ніж почати роботу над формуванням продукування висловлювання у дитини з РАС, фахівець має працювати над розвитком саме ініціативи самостійного висловлювання з боку дитини.

Найбільш влучне, на наш розсуд, тлумачення інтенціональній поведінці саме у сфері вивчення аутизму дав А. Олійник, «інтенція – це намір мовця повідомити певну інформацію реципієнтові та спонукати його виконати певну дію – найчастіше в інтересах самого відправника, рідше – в інтересах одержувача [7, с. 39].

Висновки. Комунікативна інтенція – це внутрішня спрямованість особистості з власної ініціативи вступати у розмову, спонукати до бесіди, виступати як рівноправний учасник мовленнєвої ситуації. Зважаючи на те, що саме ці навички грубо порушені у дітей з аутизмом, інші взаємопов'язані між собою сфери розвитку (емоційна, психомоторна, особистісна тощо) закономірно будуть низько функціональними. Отже, використовуючи тільки чіткі інструкції у ході терапії, розвивальну роботу осіб з розладами аутистичного спектра передусім треба спрямовувати на поступове вдосконалення вміння цілеспрямовано прагнути почати розмову, що має певну ціль; індивідуально стимулювати звернення до осіб з оточення, очікувати взаємну фразу та адекватно до ситуації давати відповідь.

Перспектива дослідження. У подальшому ми плануємо розробити методи діагностики комунікативні інтенції, експериментально її дослідити у дітей з РАС та практично довести важливість її формування у них для розвитку соціальної комунікації та адаптації у суспільстві.

Бібліографія

1. **Searle J.R.** (2002) Collective intentions and actions / John Searle // *Consciousness and Language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, P. 90-105.
2. **Wang A.T., Lee S.S., Sigman M., Dapretto M.** (2007) Reading Affect in the Face and Voice: Neural Correlates of Interpreting Communicative Intent in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 64(6). P.698-708.
3. **Буяльська Т.І.** (2016) Вираження комунікативної підтримки в сучасному англomовному побутовому та психотерапевтичному дискурсі: когнітивно-дискурсивний аспект: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Житомир, 245 с.
4. **Заболотська О.О.** (2014) Роль авторської інтенції у формуванні текстових художніх концептів // *Вісник ЛНУ ім. Т.Г. Шевченка*. №6 (289), Ч.І. С.171-180.
5. **Мещеряков Б., Зинченко В.** (2003) Большой психологический словарь. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 672 с.
6. **Нуриева, Л.Г.** (2015) Развитие речи у аутичных детей

[Электронный ресурс] : методич. разработ. [Электронный ресурс] / Л.Г. Нуриева. 8-е изд. (эл.). Электро. текстовые дан. (1 файл pdf : 138 ст.). М.:Теревинф, 138 с. **7. Олійник А.Д.** (2010) Етапи комунікативного акту як категорії прагмалінгвістики / А.Д. Олійник // Матеріали VI міжнародної наукової практичної конференції «Основні проблеми сучасної науки. 2010». Том 19. Фил. науки, Софія: «Бел ГРАД-БГ» ООД, С. 37-40. **8. Скрипник Т.В.** (2010) Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 320 с. **9. Ухова Л.В.** (2014) Рекламный дискурс: институциональный и интенциональный аспекты // Человек и его дискурс – 4: коллективная монография. М: ИЯРАН; Изд-во «Азбуковник», 399 с. **10. Шаров А.С.** (2009) Онтология рефлексии: природа, функции и механизм // Рефлексивный подход: от методологии к практике. М., С.112-132. **11. Шрамм Р.** (2013) Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм / науч. ред. С. Анисимова. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 208 с.

УДК 376.015.31:7-056.36

Мойсюк А.Л.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

О.І. Дмитрієва

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми естетичного виховання у психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, розвиток, мистецтво.

The article deals with the theoretical analysis of the problem of aesthetic education in psychological and pedagogical literature.

Key words artistic and aesthetic education, development, art.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших тенденцій спеціальної освіти в Україні є визначення нових ціннісних

орієнтирів в питанні виховання дітей з особливими освітніми потребами задля формування всебічно розвиненої, підготовленої до життя, активної, здатної до адаптації і соціалізації особистості. Важлива роль у цьому процесі належить естетичному вихованню дитини.

Актуальність проблеми викликана тим, що саме естетичне виховання забезпечує соціокультурне становлення і формування суб'єктних якостей (самостійності, здатності до самореалізації, самовдосконалення), розширює межі суспільного досвіду, формує духовний світ дітей зі складними порушеннями розвитку. Цінність кожної особистості полягає в її неповторності. Значною мірою це досягається тим, що в процесі формування на особистість впливає неповторний комплекс культурних цінностей і духовних орієнтацій, тобто, створюється унікальність умов формування кожної людини.

Наразі науковці акцентують увагу на необхідності переосмислення співвідношення освітніх досягнень дитини з її психофізичними особливостями, на створенні сприятливих умов для виховання кожної особистості з максимальною індивідуалізацією та розвитком. Проте, враховуючи нову соціокультурну ситуацію надто мало аналізуються можливості та шляхи естетичного виховання дітей зі складними порушеннями розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розробку мети, принципів та реалізацію змісту естетичного виховання здійснили Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Рудницька, А. Комарова, М. Кнебель та ін. Широко висвітлено питання естетичного виховання у спадщині видатних українських педагогів і діячів освіти В. Сухомлинського, К. Ушинського, Е. Водовозової, П. Каптерєва та ін. Різні аспекти питання формування естетичної культури розкрито в працях І. Беха, І. Зязюна М. Киященко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін.

Досвід вчених та педагогів свідчить, що естетичне сприйняття розвивається успішно, коли здійснюється систематичне спілкування з творами мистецтва. В процесі естетичного сприйняття нерідко виникають судження про побачене і почуте. Естетичні судження пов'язані з генетичною оцінкою всього твору, його змісту, втілення в художніх образах. Естетичні судження фіксують в словах те, що являється джерелом і суттю естетичних переживань [3].

Метою статті є представлення результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми естетичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Естетичне виховання сприяє збагаченню емоційної сфери особистості дитини з особливими освітніми потребами, її чуттєвого досвіду. Воно підвищує пізнавальну активність, впливає на пізнання моральної сторони навколишнього світу і на фізичний розвиток дитини.

Мета естетичного виховання – це формування особистості, здатної сприймати і розпізнавати красу.

Необхідність естетичного виховання в процесі навчання також підкреслювали видатні педагоги. Так, К. Ушинський зазначав, що «кожен навчальний предмет так чи інакше містить естетичний елемент, передачу якого учням повинен мати на увазі вчитель. Основою, на якій здійснюється естетичне виховання є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, смаків, ідеалів, потреб та переживань) [2, с. 3].

Естетичне виховання особистості відбувається з перших кроків маленької людини, з перших слів, вчинків. Це специфічний вид суспільно значущої діяльності, здійснюваної суб'єктом по відношенню до об'єкта (індивід, особистість, група, колектив, спільність) з метою вироблення в останнього системи орієнтації у світі естетичних і художніх цінностей у відповідності зі сформованими в даному конкретному суспільстві уявленнями про їх характер і призначення. Тому, у процесі естетичного виховання відбувається залучення індивідів до цінностей, переведення їх у внутрішній духовний зміст. На цій основі формується і розвивається здатність дитини зі складними порушеннями розвитку до естетичного сприйняття і переживання, її естетичний смак і уявлення про ідеал. Чим раніше дитина потрапляє в сферу цілеспрямованого естетичного впливу, тим більше підстав сподіватися на його результативність.

У процесі естетичного виховання важливо навчити дітей розуміти і сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, дитина не може залишатися байдужою, вона переживає, відчуваючи позитивні або негативні відчуття до спостережуваного. Тому дуже важливо, щоб діти зі складними порушеннями розвитку вміли розрізнити справді красиве і потворне.

У працях В. Сухомлинського, Б. Лихачова наголошувалось на тому, що естетичне виховання охоплює мистецтво, природу, соціальну дійсність, а також науку і працю. «Я вбачаю, – писав

В. Сухомлинський, – великий виховний сенс у тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала як велику таємницю пробудження життя в природі. На думку В. Сухомлинського, естетичне виховання в системі навчально-виховної роботи посідає дуже важливе місце й має тісний зв'язок з усіма сферами духовного життя як особистості, так і колективу[6].

Виховання виявляє природні здібності людини, створює умови для їх реалізації і, спираючись на них, формує систему здібностей до творчої діяльності, намагається розвинути її до рівня, що забезпечує необхідне суспільству художнє ставлення до світу. Дослідники теорії й методики естетичного виховання школярів Д. Джола й А. Щербо вважають, що сутність естетичного виховання – це цілеспрямоване формування й розвиток ставлення людини до світу з потребою в удосконаленні, залучення її до споживання та створення цінностей художньої культури суспільства.

Аналізуючи особливості естетичного виховання, вчені зосереджуються на таких проблемах як розвиток самоконтролю дітей в образотворчій діяльності (Т. Доронова), ігрові методи у навчанні дітей образотворчої діяльності (Г. Григор'єва).

У зв'язку із змінами та проблемами в суспільному житті Кабінетом Міністрів України було затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Мистецтво (естетичну культуру) відокремлено в окрему галузь, основна мета якої полягає «в розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби: в художньо-творчій самореалізації і духовному самовдосконаленні». Освітня галузь естетичної культури розкриває розмаїття жанрів і стилів українського і світового мистецтва, своєрідність вітчизняної художньої культури, особливості культурних регіонів світу; основи естетичних знань.

Стосовно дітей зі складними порушеннями розвитку, естетичний розвиток відбувається набагато повільніше ніж у дітей з типовим розвитком. Більшість з них, приходячи у заклад середньої освіти, не вміють диференціювати кольори, звуки. Пасивність в пізнавальній діяльності призводить до відставання їх естетичного сприймання від норми. Такі діти, внаслідок їх інтелектуального і емоційного недорозвитку, перш за все сприймають лише елементарні прояви краси.

Багато дослідників розглядали вплив фізичних порушень на розвиток особистості. Зокрема, Л. Виготський зазначав про формування вторинного дефекту в тому випадку, якщо соціальне

оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його. Згідно з дослідженням Л. Божович, тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює перш за все всю соціально психологічну ситуацію розвитку дитини. Воно змінює рівень її психічних можливостей здійснення діяльності, призводить до обмеження кола контактів з оточуючими людьми.

Унікальність мистецтва для корекційно-педагогічних впливів, на думку корекційних педагогів полягає у тому, що дитина з інтелектуальними порушеннями у процесі спілкування з ним не тільки одержує знання про світ, збагачує свій досвід, розвиває здатність до пізнання, але й виробляє в собі емоційно-ціннісне ставлення до явищ дійсності (А. Айдарбекова, М. Вальце, І. Дмитрієва, Г. Дульнєв, О. Граборов, І. Грошенков, Л. Занков, І. Євременко, Е. Кярнер, С. Міловська, С. Миронова, В. Липа, М. Нудельман, Г. Плешканівська, В. Побрейн, В. Синьов, К. Щербакова та ін).

В. Синьов зазначав, що реалізація корекційних функцій естетичного виховання здійснюється за допомогою застосування спеціальних прийомів посилення продуктивності пізнавальної діяльності дітей з складними порушеннями, а саме, різноманітних типів навчально-пізнавальних завдань [5].

Питання щодо організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах для дітей з особливими потребами є одним із основних питань у теоретико-практичній спадщині М. Монтесорі. На той час більшість педагогів розуміли навчання як розвиток розуму, передачу знань. Проте на думку італійського педагога, навчання повинно сприяти всебічному розвитку особистості і творенню людини. Вона стверджувала: «В навчанні вбачають засіб, який здатен підняти людство, навчання розуміють тільки як розвиток розуму, в той час, як воно повинно стати джерелом оновлення і творення» [1, с. 90]. Навчання повинно допомагати повністю розкритися психічному потенціалу дитини, підтримувати її духовний розвиток.

Висновки та перспективи дослідження. Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що ефективність естетичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку залежить не лише від умов, в яких перебуває дитина, а й від засобів, методів і прийомів естетичного виховання, які мають використовуватися в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти із спеціальним навчанням.

Перспективою дослідження є вивчення практичного досвіду естетичного виховання учнів зі складними порушеннями розвитку в умовах закладу середньої освіти з спеціальним навчанням.

Бібліографія

1. Бондар В.І., Ільченко А.М. (2009) Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтесорі. Полтава: РВВ ПДАА, 252 с. **2. Ващенко Г.** (1994) Виховний ідеал. Полтава: Полтавський вісник. 190 с. **3. Естетичний досвід вчителя: Теорія і практика.** Монографія (1997) / Науковий ред. В. Бутенко. Херсон, 214 с. **4. Левченко Т.І.** (2002) Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. К.: Нова книга, 42 с. **5. Синьов В.М.** (2008) Психологія розумово відсталого дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. К.: Знання, 359 с. **6. Сухомлинський В.А.** (1973) О воспитании. М.: Политиздат, 272 с.

УДК 159.98:7.02:37.013.77–053.4

Мотреску М.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

Ю.Ю. Бугера

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТПМ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

У статті досліджується особливості розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення засобами арттерапії. Проаналізовано роль та особливості використання арттерапевтичних технік у роботі логопеда, щодо формування всебічно розвиненої особистості молодшого школяра.

Ключові слова: арттерапія, молодший шкільний вік, порушення мовлення, комунікативні навички.

The article investigates features of development of communication skills in children of primary school age with severe disorders of speech by means of art therapy. The role and peculiarities of the use of art therapeutical techniques in the speech therapist's work are analyzed in relation to the formation of a comprehensively developed personality of a younger student.

Keywords: art therapy, younger school age, speech impairment, communication skills.

Постановка проблеми. Одним з пріоритетних завдань освітнього процесу є формування особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на різні зміни у суспільстві. Крім того, основним завданням особистісно зорієнтованої моделі виховання та навчання особистості є створення передумов для реалізації її природних нахилів і здібностей. Особливо актуально це у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки, саме мистецтво відіграє важливу роль у творчому розвитку особистості дитини. Відтак, використання арт-терапевтичних технік в процесі навчання та виховання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності дітей молодшого шкільного віку, реалізації їх творчого потенціалу. Особливо набуває актуальності використання арттерапії в умовах, де вербальний спосіб комунікації неможливий або небажаний. Адже, використовуючи зовсім інший спосіб передачі інформації, арттерапевтичні методи дають змогу краще встановити контакт з дитиною та глибше зрозуміти її, для подальшого моделювання її адаптивної поведінки.

Аналіз досліджень. Актуальність і ефективність використання різних видів арттерапії в навчально-виховному процесі підтверджується широким спектром наукових праць із музикотерапії (Г. Батищева, Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Євстигнєєва, Т. Крижанівська, О. Олексюк, О. Отич, В. Петрушин, Г. Побережна та ін.), ізотерапії (О. Вознесенська, О. Деркач, А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко та ін.), танцювально-рухової терапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, І. Вольпер та ін.), пісочної терапії (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, М. Кисельова, Л. Лебедева, Н. Маковецька, Н. Юрченко та ін.), лялькотерапії (Н. Зинов'єва, І. Медведєва, Н. Михайлова, О. Федій, Т. Шишова, та ін.), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнєцов, І. Вачков, А. Гнєзділов, Д. Соколов, О. Тихонова Р. Ткач та ін.) тощо. Проте проблема впровадження цих методів у розвивально-освітнє середовище залишається актуальною та потребує обґрунтування та практичного вирішення.

Мета статті полягає у розгляді проблеми розвитку комунікативних навичок молодших школярів з ТПМ засобами арттерапії

Виклад основного матеріалу. Зростання кількості дітей з

мовленнєвими порушеннями зі складною структурою, знижують можливості дитини до успішного засвоєння навчальної програми в освітніх закладах та призводять до шкільної дезадаптації. (Н. Гаврилова, С. Конопляста, В. Тарасун, М. Шеремет та інші). Низка педагогів і психологів (Н. Гаврилова, Р. Левіна, О. Мілевська, Л. Спірова, Г. Чиркіна, С. Шаховська, О. Ушакова, Т. Волковська та ін.) вивчаючи особливості спілкування з однолітками в умовах порушеного розвитку, вказують на факт наявності в дітей із мовленнєвими порушеннями специфічних особливостей особистості, серед яких відзначаються стійкі порушення комунікативної сфери, зокрема, порушення міжособистісної взаємодії, спілкування дітей з дорослими і однолітками, занижена самооцінка тощо [2].

Залежно від рівня комунікативних порушень і ставлення до мовленнєвого дефекту молодші школярі з порушенням мовлення поділяються на такі групи (Г. Чиркіна.): 1) діти, яких не турбує власний дефект, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом; активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування; 2) діти, в яких виникають труднощі в процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення, в грі використовують невербальні засоби спілкування, помірно переживають свій дефект; 3) діти, в яких спостерігається мовленнєвий негативізм, а саме: відмова від спілкування, замкненість, прояви агресивності, занижена самооцінка [4].

В останні роки все частіше спеціалістами системи освіти (психологами, логопедами) почали використовуватися креативні методи корекційно-розвиткової роботи, а саме, технології арттерапії, яка є особливо актуальною у роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Адже, використання арт-терапевтичних технік в процесі навчання та виховання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності дітей молодшого шкільного віку, реалізації їх творчого потенціалу. Дослідники стверджують, що використання арттерапевтичних технік дає можливість пробудити в дитини творчість, креативність, різносторонність, багатогранність. Особливо арттерапія є незамінною, коли вербальний спосіб комунікації неможливий або небажаний.

Основні функції арт-терапії в процесі роботи з дітьми з порушеннями мовлення: *компенсаторна* – домінанта активності особистості дитини переміщується із зони відношень з оточуючим

світом, де вона з певних причин неуспішна, в зону, доступну для її контролю та ефективного впливу, а саме, спілкування у творчому процесі з вчителем-логопедом; *розвиваюча* – за рахунок удосконалення мовленнєвих навичок дитина-логопат поширює зону власного контролю та взаємодіє з оточуючими; *навчальна* – за рахунок використання вже існуючих мовленнєвих навичок здійснюється гнучкий перехід від умінь дитини до того, що їй необхідно освоїти [1; 3].

Артерапевтичні технології можуть використовуватись як в груповій, так і індивідуальній роботі, але, зауважимо, що перевага надається роботі в групі, яка дозволяє розвивати комунікативні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. А завдяки взаємній підтримці, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих, засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, здатність до адаптації [1, с. 69].

Слід відмітити, що для успішного застосування арттерапевтичних методів, потрібно, щоб вони були простими, ефективними, але той же час – цікавими, оригінальними та приємними для дітей, нетрадиційними, щоб мотивувати їхню діяльність.

Висновки. Використання засобів арттерапії має неабияке значення для збереження і зміцнення психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення; формування у них психологічної стійкості; подолання різного плану труднощів: навчальних, комунікативних, емоційних; звільнення від страхів і бар'єрів, стресів, тривожності, сором'язливості, замкнутості, гіперактивності, нестриманості тощо.

Бібліографія

- 1. Бойко А.** (2014) Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя] / за ред. Є.І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. №5. С.68-73.
- 2. Добровольская Т.А.,** Комиссарова Л.Н., Левченко И. Ю., Медведева Е.А. (2001) Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. М.: Академия, 248 с.
- 3. Литвиненко В.А.** (2011) Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Суми: Вид-во :СумДПУ ім. А.С. Макаренка. 112 с.
- 4. Шеремет М.К.** (2015) Логопедія. К.: Слово, 672 с.

Оніщук Н.І.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
Ю.Ю. Бугера

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

У статті визначено особливості формування готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі. Зроблено висновок про те, що розвиток пізнавальної активності у дітей дошкільного віку відбувається більш інтенсивно за умови використання дидактичних ігор, що стимулює у них пошукові дії впевненість у досягненні успіху при розв'язанні пізнавальних завдань та сприяє формуванню готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі.

Ключові слова: готовність до навчання в школі, діти з тяжкими порушенням мовлення, формування, дидактичні ігри

The article describes the peculiarities of forming the readiness of children with speech impairment to study at school. It is concluded that the development of cognitive activity in preschool children is more intense with the use of didactic games, which stimulates their search actions confidence in achieving cognitive tasks and promotes the formation of readiness of children with speech impairment in school.

Keywords: school readiness, children with speech impairment, formation, didactic games

Постановка проблеми. Одним з головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення, що зумовлює труднощі в: оволодінні програмами навчання і виховання дітей в умовах закладу дошкільного навчання; своєчасній підготовці дітей до школи; формуванні мисленнево-пізнавальної діяльності; поведінки та особистості дитини в цілому. Відтак, значущості набуває пошук ефективних шляхів превентивного навчання і виховання дошкільників з порушеннями

мовлення та безпосередньо логопедична робота з дітьми дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ).

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема готовності дітей до шкільного навчання досліджувалась в таких напрямках: становлення і розвиток мовленнєвих функцій (Л. Виготський, Р. Левіна, А. Маркова та ін.); підготовка дітей до навчання грамоти та навчання грамоти (Л. Журова, А. Іваненко, Н. Варенцова, Н. Орланова та ін.); мовленнєва підготовка дітей до школи (А. Богуш, М. Вашуленко та ін.), формування мовленнєвої готовності дітей із ТПМ до навчання в школі (Н. Гаврилова, Н. Ільїна, О. Ласточкіна, А. Кравченко, Н. Пахомова та ін.).

Мета статті – дослідження проблем формування готовності дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі.

Виклад основного матеріалу. Поняття «готовність до школи» включає в себе кілька аспектів, зокрема, науковці (С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко й ін.), які вивчали психологічну готовність до шкільного навчання, виділили такі її компоненти: морфогенетичну (рівень фізичного розвитку, стан здоров'я), психологічну (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери), соціальну (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім вище зазначених складових, виділяє також мовленнєву готовність, яка передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й психологічну готовність до спілкування [1; 2].

Таким чином, успішне навчання у школі можливе лише за умови, набуття дитиною з мовленнєвим порушенням відповідного особистісного, мовленнєвого, інтелектуального та фізичного рівня розвитку, що забезпечить її адаптацію до шкільного навчання.

Діти з тяжкими порушенням мовлення, належать до неоднорідної групи, для якої оволодіння усним мовленням є основним шляхом особистісного розвитку. Крім того, психічні процеси дитини забезпечують успішне пізнання, гармонійний особистісний розвиток та розвиваються завдяки повноцінній мовленнєвій діяльності (Н. Гаврилова, М. Вашуленко, О. Мілевська, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [2; 4].

Тяжкі порушення мовлення мають системний характер: мовлення порушується як цілісна функціональна система, адже, порушуються усі його ланки (фонологічна, лексична, граматична). Відхилення від вікових нормативних показників у розвитку усного мовлення зумовлюють труднощі дитини будувати соціальні

контакти з дорослими і ровесниками, опанувати навчальну діяльність, що гальмує процес засвоєння загальноосвітніх знань, розвиток навчальних умінь, навичок читання й письма в початковій школі, а також особистісний розвиток дитини. Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на формування у дітей із порушеннями мовлення інтелектуальної, сенсорної та емоційно-вольової сфер, що пояснюється взаємозв'язком мовленнєвих порушень з іншими сторонами їх психічного розвитку. Дослідження (І. Власенко) свідчать, що в дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) спостерігається досить низький рівень розвитку основних властивостей уваги: недостатня стійкість, дифузність, обмеженість можливостей у розподілі уваги [4].

Відтак, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку зазнають значних труднощів у підготовці та навчанні у школі. У своїх працях Л. Шипіцина, Л. Волкова та ін. описують, що дітям цієї категорії характерна пасивність, підвищена емоційна чутливість, залежність від навколишніх, схильність до спонтанної поведінки, вони некритично ставляться до своїх можливостей, часто переоцінюючи себе, виражена низька працездатність, яка виявляється у домінуванні негативних емоцій [2; 4].

Отже, наявність у дітей порушень мовленнєвого розвитку призводить до проблем у формуванні готовності до навчання у школі. Такі діти потребують корекції недоліків психічного розвитку та логопедичного впливу з метою подолання наявних порушень та попередження виникнення вторинних у структурі дефекту.

Слід відмітити, що в підготовці дітей до навчання в школі, в тому числі і дітей з ТПМ, виняткове значення має гра, як провідний вид діяльності. Адже, гра для дітей – навчання, праця, розвага та одна з форм виховання тощо. Саме в грі діти вперше набувають інтелектуальних вмінь, необхідних для здійснення навчання. Це уможлиблюється через самостійне сприймання та перероблення пов'язаної з ігровою ситуацією інформації, яку діти відбирають та кодують для обміну з іншими учасниками. Таким чином вони оволодівають прийомами та операціями розумової діяльності загальнопізнавального значення.

Розвиток дитини в грі вільний, створений нею за своїми правилами та вподобаннями, залежно від власних потреб і бажань. У той же час дорослі (педагог, логопед, батьки), беручи активну участь у грі, можуть створювати умови для пізнання дитиною середовища її існування та виправлення особливостей її розвитку чи

корекції наявних мовленнєвих порушень. Для дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості, інтелекту, виправленню порушень мовленнєвого недорозвитку та профілактиці їх. Зокрема, у системі навчання і виховання дошкільників з метою підготовки їх до шкільного навчання, активно використовуються дидактичні (навчальні) ігри, які спрямовані на всебічний розвиток особистості та сприяють розвитку: спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, сенсорних орієнтації дітей у розмірах, формах, кольорах; співдружності педагога з дошкільником; активізації інтересу дитини до мовлення та бажанню оволодіти дошкільником тими чи іншими вміннями та навичками; реформуванню старих та появи нових мовленнєвих навичок; застосуванню набутих навичок у повсякденному житті; створенню умов, в яких кожна дитина отримує можливість самотійно, діяти в певній ситуації, з певними предметами, набуваючи при цьому власного дієвого та чуттєвого досвіду; підвищенню ефективності сприймання дітьми навчального матеріалу; урізноманітненню навчальної діяльності дітей, вносять у неї елементів цікавості; забезпеченню потрібної кількості повторень на різному матеріалі при збереженні позитивного емоційного ставлення до завдання.

Висновки. розвиток пізнавальної активності у дітей дошкільного віку відбувається більш інтенсивно за умови використання дидактичних ігор, що стимулює у них пошукові дії впевненість у досягненні успіху при розв'язанні пізнавальних завдань.

Бібліографія

1. Андрусишин Л.Е., Бартенева Л.И., Соботович Е.Ф. (1998) Методика виявлення речевих порушень у дітей и диагностика их готовности к школьному обучению. К.: ЧП «Компания «Актуальна освіта»», 127 с. **2. Ласточкіна О.В.,** Кравченко А.І. (2010) Формування готовності дітей із ТПМ до навчання в школі засобами пізнавальних завдань випереджаючого характеру // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна. Вип.15. С.141-144. **3. Пахомова Н.Г.** (2005) Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення // Дефектологія. №3. С.48-50. **4. Шеремет М.К.** (2015) Логопедія. К.: Слово, 672 с.

Панова А.В.

Бердянський державний педагогічний університет

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

О.В. Сербова

СОЦІАЛЬНА СИТУАЦІЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК СИСТЕМА ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ ЇЇ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано і систематизовано базові теоретичні підходи щодо процесу соціалізації дитини, зокрема економічної соціалізації; визначено базові чинники економічної соціалізації дитини, здійснено спробу виокремлення зовнішніх чинників економічної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: економічна соціалізація, чинники економічної соціалізації, дитина з особливими освітніми потребами.

The basic theoretical factors as for the process of children's socialization has been analyzed and systematized in this article; the basic factors of economic socialization of children is defined and the attempt to exterior factors of economic socialization of disabled children.

Keywords: economic socialization, factors of economic socialization, disabled child.

Постановка проблеми. Соціальна політика щодо вирішення проблем людей з особливими потребами в Україні знаходиться у стадії формування. Розвивається соціальне законодавство, змінюється суспільна думка. Творення соціальної політики знаходиться не тільки в руках держави, але й залежить від активності освітян та членів громадських організацій, а також лікарів. Як агенти і соціально-психологічні механізми функціональної сторони соціалізації розглядаються ставлення різних представників суспільства до дітей з особливими потребами, готовність до їх прийняття і включеності в систему суспільних відносин. Однією з умов забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами є забезпечення переходу членів суспільства від негативного або нейтрального відношення до можливостей даної категорії дітей до безумовно-позитивного і умовно-позитивного. Суспільство має адаптувати існуючі в ньому стандарти до потреб людей з обмеженими можливостями, для того,

щоб вони не почувалися заручниками обставин та обмеженої дієздатності.

Актуальними у цьому контексті постає низка проблем: соціально-психологічні чинники, що впливають на розвиток економічної свідомості дитини з особливими освітніми потребами та етичні і психологічні проблеми спілкування та соціалізації цієї категорії дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Різним аспектам економічної соціалізації присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Значний внесок до розробки теорії економічної соціалізації внесли українські дослідники Г. Авер'янова, Н. Волянчук, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, В. Москаленко та інші. Вони зосереджують увагу на економічній соціалізації дітей, наголошуючи на тому, що здатність адекватно оцінювати економічну ситуацію та діяти в економічному просторі залежить від особливостей економічної свідомості особистості, основи якої формуються з дитинства. Саме в цей період починають формуватися навички споживацької і трудової поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності, розвивається система економічних потреб, інтересів, цінностей, переконань, настанов, які визначають економічну адаптацію до життя.

Психологи, що вивчають дітей з особливими потребами, відзначають, що у них значно ослаблені «соціальні можливості особистості», низька потреба в спілкуванні, що поєднується з дезадаптивними формами взаємодії – відчуженням, уникненням або конфліктом (Я. Гошовський, І. Іванова, О. Сербова та ін.). Саме тому, вивчення чинників економічної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами необхідне для розуміння психологічних регуляторів їхньої економічної поведінки та психологічного забезпечення вирішення соціальних проблем, що виникають в процесі їх інтеграції в економічний простір.

Мета статті: розглянути загальний теоретичний підхід до розуміння чинників економічної соціалізації особливої дитини.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості, як суб'єкта економічної соціалізації відбувається завдяки модальних екологічних систем, тобто залежить від соціально-економічних реалій суспільства, впливу соціуму та мікросоціуму, що здійснюються різними агентами соціалізації. Соціальна ситуація розвитку дитини з особливими освітніми потребами представлена нами як низка чинників її економічної соціалізації (див. рис. 1), до яких віднесено – економічний розвиток суспільства; економічні

норми і цінності суспільства; соціальну політику та суспільну свідомість щодо людей з особливими освітніми потребами; соціальний статус дитини з інвалідністю (неповносправність як соціальна роль); соціальну депривацію дитини; соціально-економічний статус і рівень матеріального добробуту сім'ї дитини та вплив інститутів соціалізації, основним з яких є сім'я, а саме рівень економічної соціалізації та соціальної активності батьків дитини.



Рис. 1. Чинники економічної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами

На перше місце виступають такі зовнішні чинники як соціальний статус дитини з інвалідністю і соціальна депривація. Неповносправність (інвалідність) – тотальний деприваційний чинник, який призводить до істотного обмеження життєдіяльності дитини, сприяючи соціально-психологічній дезадаптації. Соціальний статус дитини з інвалідністю вже містить психотравмуючу сутність і стереотипність, що проявляється насамперед на рівні блокування соціальної перцепції [2]. Стигматизація, проявляючись як окремий статус дитини, постає

передумовою соціальної депривації, психологічної травматизації дітей, які переживають своє особливе становище серед інших людей. Гніт стереотипу «інвалідність» призводить до неадекватного самосприйняття дітьми власного біосоціального статусу в ієрархії тих вимог, які навколишній соціум ставить до «всіх інших» [1].

Здебільшого найзначущішими агентами економічної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами виступають батьки, вихователі, вчителі, лікарі, психологи та деякі інші референтні особи. Досить часто мікросоціумом використовуються компенсаторні форми надання допомоги, часто формальна гіперопіка з боку соціальних інституцій, що спрямована на створення сурогатних умов для дитини з метою компенсувати дефіцит соціальної взаємодії, може призвести до настановлень на соціальну «паразитарність» і завчену безпорадність.

Гіперопікаюче або нехтуюче, авторитарне ставлення до хворої дитини несприятливо впливає на розвиток її самосвідомості. Дуже часто до дитини в сім'ї висуваються занижені вимоги, виявляється гіперопіка, гіперпротекція, дитині зазвичай не надається можливості проявити власну активність і отримати власний досвід. Дж. Боулбі [4] визнавав «патогенне батьківське виховання» як головний чинник багатьох особистісних розладів, дисфункцій та проблем.

Формування життєвого досвіду дитини з особливими освітніми потребами відбувається під впливом ряду негативних соціальних чинників, які призводять до різних деформацій особистості, значного погіршення її статусу як у системі міжособистісних стосунків, так і у психічному, соціальному, духовному розвитку. На органічну патологію (вади в руховій чи сенсорній сфері) нашаровуються впливи соціальних чинників (негативне або умовно-позитивне ставлення суспільства та держави, недосконала соціальна політика, незалученість в систему соціальних відносин). Ці чинники виступають як несприятливі умови соціалізації дитини, а сама дитина як жертва цих несприятливих умов, що підсилює існуючи в неї відхилення та розлади, або навіть створює їх [5].

Тільки активно і повноцінно беручи участь у системі соціальних взаємин, дитина з особливими освітніми потребами може засвоїти основні ролі, які доводиться виконувати в житті, виробити особисте ставлення до цих ролей, унаслідок чого у неї з'явиться можливість до самопрезентації та самореалізації як соціального феномену. Підготовка до реалізації тієї або іншої ролі може бути здійснена лише після уявлення людини про цю роль

(«образ» ролі»), які формуються на основі реальних життєвих спостережень, у процесі міжособистісного спілкування, а також під впливом засобів масової інформації та інших джерел [3].

В умовах сьогодення інтеграція дітей з особливими потребами в суспільство є одним із необхідних напрямів наукових досліджень і роботи різноманітних соціальних інститутів та громадських організацій.

Висновки: Однією з умов забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами є впровадження інтеграційної моделі соціальної політики держави, формування в суспільстві підходів щодо вирішення проблем людей з обмеженими можливостями, адаптація існуючих стандартів до їх потреб. Виявлено, що основними зовнішніми чинниками, які впливають на процес економічної соціалізації дітей з особливими потребами є: впливи соціального оточення, починаючи зі сімейної ситуації (гіперопікаючого стилю виховання, порушення психологічного здоров'я батьків та наявності у них підвищеної тривожності, порушення механізмів функціонування сім'ї) і закінчуючи певним (неготовністю до прийняття в систему суспільних та економічних відносин людей з особливими потребами, стереотипність уявлень щодо їх неповноцінності) ставленням суспільства до них.

Перспектива дослідження: розробка програми економічної соціалізації дітей з особливими потребами, яка повинна включати їх особисту адаптацію і інтеграцію в суспільство та економічний простір, навчання спілкуванню, міжособистісну взаємодію.

Бібліографія

- 1. Гошовський Я.О.** (2009) Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології імені Г.С. Костюка. Київ.
- 2. Кушнерчук М.** (2006) Вплив батьківських сценаріїв на економічну свідомість. // *Соціальна психологія*. №5 (19). С.40-44.
- 3. Сербова О.В.** (2009) Проблема інтеграції дітей із обмеженими фізичними можливостями в економічний простір. // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К., Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. С.123-129.
- 4. Bowlby J.** (1961) *Child Care and Growth of love*. N.Y.: Penguin Book. 250 p.
- 5. Serbova O., Lopatina H., Aliksieieva H., Tsybuliak N.** (2019) Features of Economic Socialization of Children with Disabilities. *Journal of History Culture and Art Research*. Issue 8 (3). P. 162-178.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЗАГАЛЬНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито особливості використання ігрових прийомів, як методу корекції загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню відсутніх компонентів та корекції вже сформованих. Використання ігрових методів в роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення сприяє успішній корекції всієї мовленнєвої системи в цілому.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, гра, мовленнєвий розвиток, словник.

The features of using game techniques as a method of correction of general underdevelopment of speech in preschool children are revealed in the article. Playing as a leading activity in preschoolers contributes to the formation of missing components and correction of already formed. The use of play methods in working with children with a general underdevelopment of speech contributes to the successful correction of the entire speech system as a whole.

Key words: general underdevelopment of speech, play, speech development, vocabulary.

Постановка проблеми. Для дітей дошкільного віку, які страждають різними мовленнєвими порушеннями, ігрова діяльність зберігає своє значення і роль як необхідна умова всебічного розвитку їх особистості та інтелекту. Під час гри у дитини залучаються всі сторони особистості: вона рухається, говорить, сприймає, думає. У процесі гри активно працює її уява, пам'ять, посилюються емоційні та вольові прояви, дитина навчається долати труднощі, пізнає оточуючий світ, шукає вихід з проблемної ситуації.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливостям застосування гри в системі корекції порушень мовлення присвячено багато наукових праць. Дослідженням даного питання займалися такі науковці: А. Богуш, С. Кондукова, Л. Лепеха, М. Шеремет, В. Медведєва, Л. Немикіна та ін. Праці вчених містять

характеристику загального недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ), розкривають особливості дітей в яких наявне дане порушення. Також у наукових матеріалах надається визначення терміну "гра", розкрито основні характеристики ігрового методу та описано ігри, що застосовуються для корекції мовлення. Наукові праці глибоко розкривають сутність гри, висвітлюють її значення для корекції мовленнєвих порушень, надають практичні матеріали, які можна використовувати в процесі занять.

Метою даної статті є аналіз основних аспектів гри, що допомагають у процесі організації корекційної роботи з дітьми дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. Особливостям застосування гри в системі корекції порушень мовлення присвячено багато наукових праць. Дослідженням даного питання займалися такі науковці: А. Богуш, Л. Вавіна, С. Конопляста, І. Кравченко, Л. Лепеха, В. Ляшенко, В. Медведєва, Л. Немикіна, Т. Сак, М. Шереметта, О. Чеботарьова та ін. Праці вчених містять характеристику загального недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ), розкривають особливості дітей в яких наявне дане порушення, детально описують стан лексики при ЗНМ у дітей. Також у наукових матеріалах надається визначення терміну "гра", розкрито основні характеристики ігрового методу та описано ігри, що застосовуються для корекції мовлення.

Гра – це своєрідний метод навчання, спосіб передачі знань та формування нового досвіду. У процесі гри яскраво відображується пізнання, спілкування дитини, що в свою чергу становить основу мовленнєво-ігрової діяльності, як процесу використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь та навичок у нових обставинах [3, с. 8].

Гра займає важливе місце в системі засобів розвитку мовлення дошкільників. Її вплив на виховний процес дітей досліджувала велика кількість педагогів-класиків: Я. Коменський, С. Русова, К. Ушинський та ін., психологи Ю. Аркін, Л. Виготський, Л. Рубінштейн та ін., сучасні науковці Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, О. Сорокіна, О. Усова, Т. Маркова, В. Захарченко та ін.

Деякі сторони ігрової діяльності дошкільників із порушеннями мовлення розкриті в працях В. Глухова, Т. Филичевої, В. Селіверстова та ін. Можливість корекції та розвитку мовленнєвої, пізнавальної, емоційно-вольової сфери таких дітей через ігрову діяльність експериментально доведена в дослідженнях Т. Бочкарьової, О. Герасимової, О. Смирнової, С. Мещерякової та ін.

Згідно із дослідженнями Ф. Фрадкіної, ігрові дії виникають із предметних дій шляхом перенесення останніх на предмети-

замінники. Гра здійснюється під керівництвом дорослого та являє собою своєрідну схему предметних дій, в яких головним є не пізнання фізичних ознак предметів, а пізнання, вивчення їх загального значення та застосування [2, с. 16].

Б. Ананьєв зазначає, що правильно організоване навчання у вигляді ігрової діяльності не тільки забезпечує засвоєння знань та навичок, але й удосконалює нервову систему. У грі яскраво проявляються особливості мислення і уяви дошкільників, їхня емоційність, активність, потреба у спілкуванні. Гра позитивно впливає на розумовий, сенсорний, моральний та фізичний розвиток дитини [2, с. 15].

В. Селівестров доводить, що гра в тому числі і у дітей із ЗНМ сприяє виділенню і засвоєнню дошкільниками соціальної функції (яка здійснюється безпосередньо через мовлення) такі соціальні функції тісно вплітаються в систему рольових взаємовідносин між дітьми [1, с. 17].

Л. Трофименко підкреслює те, що особливим видом ігрової діяльності є дидактична гра. Вона створюється дорослим спеціально в навчальних цілях, коли навчання протікає на основі ігрової та дидактичної задачі. У дидактичній грі дитина не тільки отримує нові знання, але також узагальнює і закріплює їх [5].

А. Бондаренко пов'язує словесні ігри з інтелектуальним розвитком дитини і, зокрема, з розвитком мислення. Вона зазначає, що словесні ігри спрямовані на "розвиток захоплюючої розумової діяльності, самостійності й активності мислення". Словесна гра вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах чи зв'язках. У словесних іграх дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві завдання: описує предмети, відгадує за описом, складає різноманітні розповіді тощо [3, с. 24-25].

У процесі подолання ЗНМ доцільно використовувати дидактичні ігри та словниково-логічні вправи – порівняння слів за значенням, виділення в них спільних та відмінних ознак, групування слів за варіативними ознаками; установлення різних форм зв'язків між словами (синтагматичних, ситуативних, образно-мотивованих, детермінованих, логічних, понятійних) [5].

Висновки. Гра як провідний вид діяльності у дошкільників сприяє формуванню відсутніх компонентів та корекції вже сформованих. Вона допомагає організувати цікаве та продуктивне логопедичне заняття, позитивно налаштувати дошкільників до роботи. За допомогою гри, у дітей краще розвиваються такі психічні процеси, як мислення, пам'ять, уява, увага, мовлення. Діти навчаються взаємодіяти з оточуючими, висловлювати свої думки, тим самим збагачуючи свій словниковий запас та розвиваючи

зв'язне мовлення.

Отже, використання ігрових методів в роботі з дітьми із ЗНМ сприяє успішній корекції всієї мовленнєвої системи в цілому: розвивається імпресивне мовлення дітей, збагачується і активізується лексична сторона мовлення, закріплюються навички словотворення, формується і вдосконалюється вміння використовувати в мовлення різні за своїм складом речення.

Бібліографія

1. Богуш А.М. (2008) Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. К.: Слово. 187 с. **2. Кондукова С.В.** (2015) Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення / С.В. Кондукова, Н.В. Базима // Корекційна педагогіка. Вісник. Української асоціації корекційних педагогів.. №1. С.15-21. **3. Лепеха Л.П.** (2014) Городиська М.Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення / Л.П. Лепеха. Львів-Дрогобич: Посвіт. 76 с. **4. Ляшенко В.І.** (2003) Організація ігрової діяльності дітей з особливими потребами / В.І. Ляшенко // Соціальна педіатрія. Збірник наукових праць. К.: Інтермед. С.219-222. **5. Трофименко Л.І.** (2007) Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ / за ред. Є.Ф. Соботович. К.: Актуальна освіта. 120 с.

УДК 364.694-787.4

Распутіна А. Ю.

Криворізький державний педагогічний університет

Науковий керівник:

кандидат соціологічних наук, доцент

Т.Г. Коломоєць

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті розглянуто розвиток корекційної освіти в незалежній Україні. Розкрито сучасні тенденції розвитку корекційної освіти. Схарактеризовано проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими потребами.

Ключові слова: корекційна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, реформування.

The article considers the development of correctional education in independent Ukraine. Modern trends in the development of correctional education are revealed. The article describes the problem of inclusive education of children with special needs.

Keywords: correctional education, children with special educational needs, inclusive education, reform.

Постановка проблеми. Протягом останнього часу кількість дітей з особливими освітніми потребами значно збільшується, а отже постає питання про надання рівних прав і можливостей для дітей з ООП та створення кращих умов для успішної інтеграції їх в суспільство. Таким чином, сучасна спеціальна освіта потребує реформування та значних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні аспекти розвитку корекційної освіти в Україні приваблюють увагу сучасних вітчизняних науковців та за останній час з'являється багато праць, що пов'язані з цією темою. Вивченням цієї теми займалися такі науковці як О. Мартинчук, С. Миронова, С. Іноземцева, В. Засенко. Дослідження проводили низка науковців, серед яких В. Синьов, І. Малишевська, Т. Коломоєць, М. Шеремет, М. Супрун.

У роботах зазначених науковців зосереджено увагу на питаннях навчання, виховання і корекції дітей з особливими освітніми потребами, актуалізовано питання щодо розвитку корекційної освіти

Формулювання мети статті. У статті аналізуються основні проблеми спеціальної освіти та сучасні тенденції розвитку корекційної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. До становлення України, як незалежної держави, питання про освіту дітей із особливими освітніми потребами (далі по тексті ООП) викликало менший резонанс, ніж зараз. Лише з початку 90-х увага зосередилася на тому, що почала збільшуватися кількість дітей з порушенням психофізичного розвитку. Але економічна криза, що була в країні на той час, не дозволяла вирішувати актуальні проблеми спеціальної освіти, та допомагати родинам, в яких виховувались діти з особливостями в розвитку. Тоді тільки починали будуватися та розвиватися спеціальні заклади, класи, кабінети задля допомоги таким сім'ям.

Наразі, соціально-економічний розвиток України зумовлює докорінне реформування системи корекційної освіти та визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку спеціальної освіти, впровадження та розробки нових корекційних педагогічних технологій.

Нині спеціальна освіта в Україні має складну та диференційовану систему закладів, що надають корекційну допомогу, реабілітаційних навчально-виховних центрів, допоміжних шкіл-інтернатів, інклюзивних класів, приватних кабінетів.

На думку І. Малишевської, існує цілий список проблем, що залишаються нерозв'язані, з приводу навчання і виховання дітей з ООП [4]. До них належить неналежна рання діагностика, консультації та методична допомога дітям та їх родинам. Більше ніж 60% новонароджених дітей мають патологічні відхилення в розвитку; з них більше 50% мають соматичні порушення вже на початку свого розвитку.

Варто відзначити, що лише 30-40% дітей дошкільного віку проходять через систему корекційного навчання, що у багатьох випадках ускладнює реалізацію можливостей дитячого організму.

Наступна проблема – відсутність повного охоплення дітей з порушеннями психофізичного розвитку спеціальним та інклюзивним навчанням.

Причиною цієї проблеми є великі черги на психолого-педагогічне обстеження дітей в інклюзивно-ресурсних центрах, неготовність та нездатність загальноосвітніх закладів приймати таких дітей та забезпечувати їх повною педагогічною, медичною, психологічною та соціальною допомогою. Лише близько 3-5% дітей навчаються у спеціальних навчальних закладах, всі інші – звертаються до загальноосвітніх установ, де умови не відповідають особливостям їх розвитку, або ж взагалі знаходяться на домашньому навчанні [1, 2].

Недостатнє бюджетне фінансування освітніх закладів обумовлює проблеми забезпечення не тільки їх матеріально-технічного оснащення, але й спеціальними підручниками та літературою, новими інформаційними технологіями.

Значно ускладнюється впровадження інклюзивної освіти відсутністю спеціальних висококваліфікованих педагогічних кадрів в закладах дошкільної та середньої освіти. У своїх працях С. Миронова зазначала, що далеко не всі фахівці готові працювати

із дітьми з ООП, опанувати сучасними методиками диференційованого й особистісно-орієнтованого викладання, працювати за невелику заробітну плату [5].

Не можна не зазначити проблеми роботи з батьками, що виховують дітей з ООП. В своїх роботах, Т. Коломоець пропонує цікаві і доступні сучасні форми роботи з батьками, які дають можливість сформувати суб'єктно-суб'єктні відносини між дітьми, фахівцями та їх батьками [2].

Це лише певне коло проблем сучасної корекційної освіти, але їх набагато більше, і вирішення їх потребує часу, напруженої роботи, об'єднання зусиль багатьох людей на макро-, мікрорівнях, та визначення етапів і перспектив розвитку інклюзивної освіти.

Робота для подальшого удосконалення системи інклюзивної освіти полягає в тому, щоб були створені кращі умови для розвитку дітей з ООП на основі їх особистісних якостей і можливостей, а також їх успішна інтеграція у суспільство.

Враховуючи все вище викладене та зважаючи на науковий доробок О. Мартинчук, сучасними тенденціями розвитку корекційної освіти є:

- розробка концепцій та відповідного наукового забезпечення щодо новітніх закладів для дітей з ООП;
- розробка новітніх інноваційних технологій освіти дітей з ООП;
- дослідження шляхів ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у середовище здорових однолітків;
- розробка змісту, форм і методів ранньої корекційної допомоги дітям з відхиленнями розвитку;
- розробка шляхів співпраці з сім'ями дітей з ООП;
- удосконалення фахової підготовки спеціалістів для роботи з різними категоріями осіб, що мають порушення в розвитку [4].

Висновок. Отже, можна стверджувати, що заходи щодо розвитку корекційної освіти не є легкими. Проблеми, які освітлені в статті є вирішуваними, і саме це забезпечить розвиток корекційної освіти в Україні, буде створено умови успішної соціалізації дітей з особливими потребами до повноцінного виконання соціальних ролей, до саморозвитку та самоствердження.

Перспективи дослідження. У подальшому плануємо вивчати і вирішувати цю проблему в наукових роботах та в процесі виробничої практики.

Бібліографія

1. **Іноземцева С.** Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства: стаття. URL: <https://www.google.com/search?q=1>.
2. **Коломоєць Т.Г.** (2019) Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип.14. С.115-124.
3. **Малишевська І.А.** Сучасні проблеми корекційної педагогіки в Україні: стаття. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/2912/1/>.
4. **Мартинчук О.В.** (2010) Основи корекційної педагогіки. К.: КУ Бориса Грінченка, 288 с.
5. **Миронова С.П.** (2016) Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія педагогіка та спеціальна психологія*. №15. С.5-10.

УДК 37.04:316.61]:796.035

Рєва І.М., Скидан Р.Ф.
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г.С. Сковороди
Науковий керівник: доцент
В.Є. Коваленко

ВПЛИВ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ ДЦП

У статті аналізується проблема впливу спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти на розвиток здібностей дітей із ДЦП. Вказується, що гурткова робота спортивно-оздоровчого напрямку спрямована на вивчення та дотримання правил здорового способу життя, для дітей із ДЦП вона дає змогу усвідомити важливу інформацію про покращення рівня психофізичних і фізичних особливостей цих дітей.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, позашкільна освіта, спортивно-оздоровчий напрям позашкільної освіти

The article analyzes the problem of the influence of sports and wellness direction of extracurricular education on the development of abilities of children with cerebral palsy. It is stated that the group work of sports and health direction is aimed at studying and adherence to the

rules of healthy lifestyle, for children with cerebral palsy it allows to realize important information about improving the level of psychophysical and physical characteristics of these children.

Keywords: cerebral palsy, extracurricular education, sports-improving direction of extracurricular education

Постановка проблеми. Діти з порушенням опорно-рухового апарату мають особливий хід розвитку, що характеризується наявністю модально-специфічних закономірностей, які виявляються в особливостях фізичного та психічного розвитку. Рухові порушення при ДЦП можуть проявлятися у вигляді парезів, паралічів, насильницьких рухів та ін. На основі цих порушень формуються вторинні зміни в м'язах, кістках і суглобах. Наявність рухової депривації обумовлює виникнення у більшості дітей порушень інтелектуального розвитку та своєрідного формування особистості. Такі закономірності розвитку ускладнюють процес соціальної адаптації дітей із ДЦП.

У наш час потреба пошуку шляхів соціалізації дітей з ДЦП є досить актуальною. Цю проблему досліджували такі вчені: Є. Агеєв, Н. Дементьєва, Л. Акатов, В. Гудоніс, А. Григуніс, В. Засенко, І. Зверєва, Б. Зімін, І. Іванова, О. Безпалько, В. Кантор, В. Карвяліс, О. Лебединська, А. Капська, Л. Силкін та ін [1]. Науковці зазначають, що позашкільна освіта надає можливість соціалізації дітей із ДЦП. Позашкільна освіта спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності. Зокрема спортивно-оздоровчий та соціально-реабілітаційний напрями позашкільної освіти забезпечують розвиток фізичних здібностей вихованців, інтересів, здібностей, нахилів тощо.

Наявність системних порушень розвитку при ДЦП актуалізує потребу застосування ресурсів позашкільної освіти з метою покращення процесу соціалізації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми впливу позашкільної освіти на розвиток дітей із нормотиповим розвитком у загальній педагогіці займалися Л. Виготський, В. Сластенін, В. Бочарова, Б. Вульфів, О. Газман, В. Давидов та інші [3]. Вплив різних напрямів позашкільної освіти на дітей з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній педагогіці

досліджували А. Глоба, А. Шевцов, Г. Хворова [2]. Проте проблема впливу спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти на розвиток дітей із ДЦП не знайшла достатнього розкриття у наукових дослідженнях, що й обумовило вибір теми наукової статті.

Мета статті – на основі аналізу теоретичних джерел у галузі комплексного реабілітування осіб з порушеннями опорно-рухового апарату виявити вплив спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти на розвиток здібностей дітей із порушеннями опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу. Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – група захворювань нервової системи, проявом яких є порушення рухів, рівноваги та положення тіла. Порушення виникає внаслідок ураження мозку або пошкодження його частин, яка контролюють м'язовий тонус та моторну активність. У дітей з церебральним паралічем наявна затримка і порушення формування всіх рухових функцій. Рухові порушення, які є основним недоліком, без відповідної корекції завдають несприятливого впливу на формування психічних функцій і мовлення.

Вище наведена проблема актуалізує пошук шляхів гармонізації психофізичного стану дітей із ДЦП. Саме таким шляхом може бути спортивно-оздоровчий напрям позашкільної освіти, який здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, здібностей вихованців, учнів і слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я у різноманітних організаційних формах: гуртках, групах, секціях, спортивних школах тощо.

Зокрема гурткова робота спортивно-оздоровчого напрямку спрямована на вивчення та дотримання правил здорового способу життя, для дітей із ДЦП вона дає змогу усвідомити важливу інформацію про покращення рівня певних властивих їм фізичних особливостей. Діти можуть дізнатися як підвищити стан свого здоров'я, дотримуватися раціонального харчування, слідкувати за режимами праці та відпочинку, виконувати різноманітні фізичні вправи для підвищення моторного розвитку. Також невід'ємною частиною роботи у гуртку є спілкування, яке сприятливо позначається на процесі соціальної адаптації дитини. Спортивні секції також можуть позитивно впливати на розвиток дитини із ДЦП. Наприклад, позашкільне заняття у секції з фехтування, яке є одним із видів параолімпійського спорту, сприяє фізичному розвитку дітей: робота над утриманням рівноваги, дрібною моторикою, розминка перед початком тренування, безпосередньо

тренування, які підвищують силу, витривалість та працездатність м'язів тощо; психічно: при невдачах чи помилках тренер завжди повинен мотивувати дитину не зупинятися, досягати успіху та вірити у власні сили, що сприяє виокремленню таких рис характеру як наполегливість, самостійність, працьовитість, товариськість тощо. Важливим актуальним аспектом роботи в секціях є подальша соціалізація дітей із ДЦП. Шляхом покращення процесу соціальної адаптації може бути участь у змаганнях, параолімпійських іграх, завдяки яким є змога отримати необхідний досвід спілкування та комунікації і, можливо, навіть світове визнання.

Висновки. Загальний вплив спортивно-оздоровчого напрямку позашкільної освіти на розвиток здібностей дітей із ДЦП є досить вагомим, бо він не тільки формує безліч вмінь та навичок, позитивно впливає на фізичний та психічний розвиток, виокремлює схильність дитини до окремих видів фізичної активності, сприяє покращенню рівня здоров'я, а й сприяє процесу соціальної адаптації.

Бібліографія

1. **Акатов Л.И.** (2003) Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 368 с. 2. **Шевцов А.Г.** (2009) Освітні основи реабілітології: монографія. К., 484 с. 3. **Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.** (2013) Педагогика. М.: Академия, 576 с. 4. **Позашкільна освіта.** Назва з екрану <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita> (Дата звернення 05.03.2020 р.).

УДК 373.2.016:81-028.16-028.31

Рокоча Н.В.
Науковий керівник
кандидат психологічних наук
доцент **О.В. Гаврилов**

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті зроблена характеристика критеріїв розвитку усного мовлення дітей дошкільного віку, виділені показники за кожним критерієм. Описані ключові характеристики імпресивного та експресивного мовлення: фонетико-фонематичних процесів,

лексико-граматичного боку, комунікативні навички у різних формах усного зв'язного мовлення. Залежно від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками виділено чотири рівні розвитку усного мовлення: високий, достатній, середній і низький.

Ключові слова: критерії, усне мовлення, загальний недорозвиток мовлення, моторна алалія, імпресивне та експресивне мовлення.

The article describes the criteria for the development of verbal speech of preschool children and the indicators for each criterion. Here, we describe the key characteristics of impressive and expressive speech: phonetic and phonemic processes, vocabulary, communication skills in various forms of verbal communication. Depending on how you perform and evaluate tasks by the defined criteria and indicators, there are four levels of oral language development: high, sufficient, medium, and low.

Keywords: criteria, oral speech, general speech underdevelopment, motor alalia, impressive and expressive speech.

Постановка проблеми. Зважаючи на те, що розвиток мовлення є важливим надбанням дошкільного періоду, особливості усного зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення розглядають як процес особистісного становлення кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність соціальної інтеграції дошкільника у шкільне життя. В сучасних умовах особливого значення набуває пошук інноваційних шляхів корекції та формування усного мовлення у дітей із алалією за напрямками, визначеними у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції мовної освіти в Україні та концепції Нової української школи (НУШ) – створення системи безперервної мовної освіти, виховання мовної особистості у нерозривному зв'язку з онтогенезом мовленнєвого розвитку [5].

Педагогічні та лінгводидактичні аспекти формування усного мовлення у дітей дошкільного віку розглядали А. Богуш, Н. Гавриш, [2], Н. Гаврилова [3], Л. Калмикова [4], Н. Пахомова [6], Н. Савінова [7], Є. Соботович [10], В. Тарасун [12], В. Тищенко [13] та ін. Встановлено, що стан мовленнєвого розвитку дитини визначає загальний розвиток дошкільника.

Діти з моторною алалією складають особливу категорію дітей із тяжкими порушеннями мовлення, яким властиві порушення та зниження мовленнєвої активності. Чисельні дослідження вказують на порушення у них програмування мовленнєвого висловлювання, несформованість динамічного стереотипу (О. Ревуцька [19],

М. Савченко [8] Є. Соботович [9], І. Трофіменко [15], М. Шеремет [19], та ін.), недостатність здатності до моделювання (І. Мартиненко, О. Ткач, М. Шеремет [14, 16] та ін.), заміщення та символізацію у мовленнєвій діяльності (О. Ткач, Т. Царькова, Л. Стахова [14, 18] та ін.); труднощі при формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (Л. Белогруд, В. Бурова, Н. Жукова, О. Мастюкова [1], О. Ревуцька [19], Є. Соботович [11], В. Тарасун [12], О. Ткач [14], В. Тищенко [13], Т. Філічева [17], М. Шеремет [19] та ін.).

Виклад основного матеріалу. У результаті науково-теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з означеної проблеми дослідження, в процесі спостереження за мовленнєвою діяльністю дитини в грі, навчальній діяльності й побуті, вивчення особових справ і мовленнєвих карток дітей, бесід із педагогами-логопедами, вихователями, батьками усне мовлення розуміємо як словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності, що складається з тематично та логічно пов'язаних між собою відрізків, характеризується завершеністю, структурною цілісністю, цілеспрямованістю та реалізується у двох основних формах – діалозі та монологі й забезпечує успішність комунікативної діяльності.

Розробка методики дослідження особливостей стану усного мовлення стала першим етапом створення методики його корекції у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією.

Особливими критеріями усного зв'язного мовлення виступили форми (імпресивне і експресивне) мовлення, як одні з основних механізмів мислення. Поняття “критерій” (від грецької κριτήριον – засіб для судження) означає ознаку, на підставі якої оцінюється, визначається або класифікується певна якість. Критерій є оцінкою характеристики сутності того чи іншого явища, процесу або поняття. Він визнає не тільки норму, але й виступає як ідеальний еталон найвищого рівня досліджуваного процесу або явища. Класифікація критеріїв повинна враховувати динамічність педагогічного процесу. Кожний критерій повинен бути діагностичним, виявлятися на всіх рівнях діяльності, враховувати або відбивати взаємодію структурних компонентів змісту аналізованого поняття.

Охарактеризуємо показники за кожним критерієм:

- імпресивне мовлення з показниками: достатній обсяг і якість пасивного словника (розуміння близьких за звучанням і значенням назв предметів, розуміння близьких за звучанням слів, розуміння

близьких за значенням дій, розуміння антонімічних і синонімічних значень тощо), розуміння словесних інструкцій, виражених фразою, розуміння простих речень, розуміння складних логіко-граматичних конструкцій, відсутність імпресивного аграматизму;

- експресивне мовлення, зокрема: фонетико-фонематичні процеси: достатній розвиток артикуляційної моторики, правильна звуковимова, сформованість фонематичних уявлень, здібність до фонематичного аналізу і синтезу, сформованість звукоскладової структури слів, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (сила голосу, темп мовлення, інтонація), правильне мовленнєве дихання;

- лексико-граматична сторона мовлення: достатній словниковий запас, розуміння семантики слів та правильне вживання їх у контексті речення, вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), наявність складних речень у мовленні;

- комунікативні навички у різних формах усного зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного) з просодичним оформленням: достатній розвиток культури мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність в мовленні простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування, правильне мовленнєве дихання, інтонаційна насиченість і виразність мовлення (інтонаційне оформлення, логічні наголоси, сила звучання, модульованість голосу, тембр тощо).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблем обстеження та корекції усного мовлення дозволив встановити, що рівень сформованості усного мовлення визначається правильністю, точністю виконання завдань, мовленнєвою активністю, свідомістю, самостійністю й творчістю кожної дитини. Для зручності виведення кількісної характеристики виконання дитиною кожного завдання була використана чотирибальна критеріальна система оцінювання.

Відтак, у залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, ранжували за чотирма рівнями:

- *високий рівень* – володіє відповідно до типового вікового розвитку в повному обсязі знаннями, вміннями, навичками усного

мовлення, яке використовує самостійно, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані компоненти імпресивного та експресивного мовлення (фонетико-фонематичі процеси, лексика, граматики, зв'язне мовлення, просодика);

- *достатній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, який використовує самостійно, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань, може пояснити хід роботи, вступає в діалог;

- *середній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, але не завжди використовує їх у практичній діяльності та новій ситуації, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою;

- *низький рівень* – не володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає та не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою, форми зв'язного мовлення не сформовані.

Висновки. Таким чином, особливість усного зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку ми розглядаємо як певний рівень розвитку імпресивного та експресивного мовлення (фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної будови, комунікативних навичок у різних формах усного мовлення). На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки, зокрема логопедії, особливе місце посідають проблеми розробки та впровадження нових підходів до формування усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією, які залишаються не вирішеними. Нами розроблена методика діагностування рівнів сформованості усного мовлення дітей з моторною алалією, а саме: імпресивного і експресивного, його критеріїв і показників. Наступним етапом дослідження стала перевірка доцільності й ефективності цієї методики.

Бібліографія

1. Белогруд Л.А. (1971) Бурова В.С., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. О своеобразном варианте интеллектуальной недостаточности у дошкольников с диагнозом моторной алалии // Шестая научная сессия по дефектологии. М. С.46-48. **2. Богуш А.М.** (2007)

Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика навчання дітей рідної мови / за ред. А.М. Богуш. К.: Вища школа. 542 с. **3. Гаврилова Н.С.** (2011) Порушення фонетичного боку мовлення у дітей: Монографія. Кам'янець-Подільський: Друк-Сервіс. 200 с. **4. Калмикова Л.О.** (2008) Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: [монографія] / Калмикова Л.О. К.: Фенікс. 497 с. **5. Нова українська школа:** офіційний сайт [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nus.org.ua>. **6. Пахомова Н.Г.** (2013) Нейропсихолінгвістика. Полтава: АСМІ. 268 с. **7. Савінова Н.В.** (2012) Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції: монографія. Миколаїв: НУК. **8. Савченко М.А.** (1992) Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. К.: Освіта. 176 с. **9. Соботович Е.Ф.** (1975) Особенности психического та речевого развития детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович, М.В. Рождественская // Вопросы дефектологии. Вып.10. С.80-86. **10. Соботович Є.Ф.** (1995) Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції / Соботович Є.Ф. К.: ІСДО. 204 с. **11. Соботович Е.Ф.** (1981) Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович. К.: КГПИ. 150 с. **12. Тарасун В.В.** (2004) Логодидактика / Тарасун В.В. К.: Видавництво педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. 348 с. **13. Тищенко В.В.** (2016) Логопедична тераностика: концепт нового напрямку діагностики та корекції мовленнєвих порушень // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.7 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. **14. Ткач О.М.** (2017) Структуризація і трансформація структурних полів слів в онтогенезі // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: Вип.9. У 2-х т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. **15. Трофименко Л.І.** (2004) Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Трофименко Людмила Іванівна. К. 196 с. **16. Хрестоматія з логопедії** / Шеремет М.К., Мартиненко І.В. К.: КНТ, 2006. С.319-332. **17. Филичева Т.Б.** (2000) Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография / Т.Б. Филичева. М. 314 с. **18. Царькова Т.М.** (2018) Стахова Л.Л. Корекційна робота з дітьми із алалією в групах компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації м. Суми. **19. Шеремет М.К.** (2009) Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії). К.: Знання. 244 с.

Свинарчук С.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач
О.М. Ткач

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БІНАРНИХ ЗАНЯТЬ У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ВИПРАВЛЕННЯ ТЯЖКИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

У статті розглядається доцільність та ефективність використання бінарних занять на заключних етапах автоматизації засвоєних навичок дітьми з порушеннями мовлення. Пропонуються прийоми та методи які доцільно використовувати на даних типах занять.

Ключові слова: бінарний, інтегрований, індивідуальний підхід, групова робота, фонетична та лексико-граматична складові мовлення.

The article deals with the expediency and effectiveness of the use of binary lessons in the final stages of automation of the learned skills of children with speech disorders. Techniques and methods that are appropriate for using these types of classes are offered.

Keywords: binary, integrated, individual approach, group work, phonetic and vocabulary components of speech.

Постановка проблеми. Найбільш поширеною проблемою, з якою часто стикаються практикуючі логопеди – фрагментарність знань та уявлень дітей-логопатів, труднощі використання набутих навичок на інших заняттях, обмежені можливості до активної реалізації мовленнєвих умінь в повсякденному спілкуванні, яке відбувається без участі логопеда.

Мета дослідження. Довести доцільність та необхідність використання бінарних занять у сумісній роботі вчителя-логопеда та вихователя дошкільного закладу на різних етапах корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Бінарне заняття – нестандартна форма навчання з реалізації міжпредметних зв'язків, навчально-виховний процес ведуть два педагоги. Це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес у дітей, оскільки, вивчення якоїсь проблеми на грані двох наук – це завжди цікаво, такий вид діяльності викликає високу мотивацію. У той же час бінарні заняття в навчальній системі - це, скоріше, виключення з правила. До них

вдаються не часто, тому що такі заняття вимагають значного часу на підготовку, узгодженої діяльності та зацікавленості двох педагогів і часто, більшої кількості дидактичного матеріалу та його різноманіття.

Важлива умова успішності роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку (надалі – ПМР) – це тісна взаємодія вчителя-логопеда та вихователя. адже розвиток мовлення слід поєднувати з опрацюванням та закріпленням пізнавальних тем, образотворчою та руховою діяльністю дітей.

У бінарних заняттях є переваги перед традиційними. А саме, корекційні, мовленнєві та пізнавальні навички. знання малюків формуються в комплексі. Форма проведення бінарного заняття захоплююча і нестандартна. Використання різних видів діяльності на занятті дає можливість педагогам підтримувати увагу на високому рівні, що дозволяє говорити про розвиваючий, корекційний ефект навчання. Вони підвищують потенційні можливості дітей, ведуть до осмислення і знаходженню причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку мовлення, логіки, мислення, комунікативних здібностей. У той же час, не потрібно об'єднувати всі підрозділи в одне ціле, так як вони втрачають свою індивідуальність. Також збільшується щільність, тривалість заняття, тому доцільно проводити бінарні заняття періодично.

Корекційна складова на бінарних заняттях реалізується через:

- виправлення, розбір та аналіз допущені дітьми помилки в усному мовленні та на письмі;
- спонукання дітей до повної відповіді простими поширеними реченнями и складними з елементами підрядності чи сурядності;
- розвиток та корекція психічних процесів.

Спланований системний підхід до планування та реалізації бінарних заняття передбачає складання опорного сценарію такого заняття чи так званого «дизайну заняття». Дослідження К. Крутій, М. Диківської, В. Савицької та інших українських науковців довели доцільність реалізації бінарного заняття через введення чотирьох його основних компонентів. *Предметно-просторовий компонент* вимагає створення сприятливих і комфортних для розвитку кожної дитини умов у груповій кімнаті чи залі; використання естетичного і привабливого розвивального, демонстраційного і роздаткового матеріалу; сучасних технічних засобів навчання; символічної атрибутики. *Пізнавально-діяльнісний* забезпечує мотивацію до пізнавальної діяльності дітей; використання активних методів і прийомів залучення дітей до різних видів діяльності; гнучкість і розвивальний характер програмових завдань. *Соціально-особистісний компонент* передбачає дотримання принципу

розвитку партнерської взаємодії з дітьми; доступності презентованого навчального матеріалу та забезпечення певного психологічного клімату. *Рефлексивно-творчий компонент* реалізується через забезпечення позитивної установки на творчу діяльність дітей і взаємодію; рефлексію (самоаналіз) особистих досягнень дітей; якісну результативність заняття.

Реалізація такого системного підходу до освітнього процесу дає змогу, не знижуючи програмних вимог, зробити процес навчання і цілеспрямованого пізнання захоплюючим, цікавим для дошкільнят, оптимізувати його за рахунок переструктурування змісту навчання і принципового оновлення структури і характеру заняття. В основі такого бінарного заняття завжди має залишатися важливість його тематики і змісту, програмових завдань, стилю і послідовності викладу матеріалу, способів (методів і прийомів) його подання. Конспект такого заняття розміщено на інтернет-ресурсі з доступом <https://www.facebook.com/svetlana.svynarchuk/posts/607337269947203>.

В. Костишина, К. Крутій запропонували алгоритм проведення бінарного заняття для дітей з нормотиповим розвитком. Дослідження С. Федорович, В. Моніної дозволили врахувати в алгоритмі бінарного заняття особливості психічного та мовленнєвого розвитку дітей з ПМР.

Загалом алгоритм передбачає:

1. Вибір теми заняття (інтегроване заняття має обов'язково конкретну лексичну чи граматичну тему, а краще обидві).

2. Види діяльності (дошкільникам з ПМР пропонується діяльність, що вимагає використання елементарних математичних знань, досвіду роботи з книгою, зображеннями, матеріалами для творчості, використовується рухова активність), оптимальним є використання 3-4 і видів діяльності.

3. Програмові завдання (складаються для кожного виду діяльності чи розділу програми окремо). Також складається перелік однотипних завдань різної складності для забезпечення індивідуального підходу та врахування різних мовленнєвих можливостей дітей з ПМР.

4. Матеріал, його доцільність. (Демонстраційний матеріал має поступатися індивідуально-диференційованому). Оскільки часто діти з ПМР мають недорозвиток перцептивної, пізнавальної чи рухової сфери, не зайвим буде підібрати матеріал, з одного боку для активної корекції цих сфер, а з іншого боку він має бути різноплановим і враховувати всі особливості групи дітей, де проводитиметься заняття.

5. Створення «ситуацій успіху». Чітка мотивація всіх видів діяльності дітей. Наявність сюрпризних моментів.

6. Використання методів розвивального навчання, спрямованих на закріплення, узагальнення та систематизацію матеріалу навколо теми:

- методи ТРВЗ;
- проблемні, творчі запитання і завдання;
- інтерактивні методи (діалог, дискусія, бесіда-полілог, «мозкова атака», робота в парах, мікрогрупах, групах тощо);
- дослідницько-пошукова діяльність;
- ігрові методи та прийоми (розвивальні дидактичні ігри та вправи, ребуси, ломиголовки, схеми, моделі, театралізовані ігри);
- ІКТ-технології;
- художнє слово, казки з логічними завданнями тощо.

7. Здійснення індивідуального та диференційованого підходу. Забезпечення права вибору кожній дитині. Робота з індивідуальними картками.

8. Доцільність розташування дітей та розвивального матеріалу. Зміна видів діяльності дітей.

9. Перевірка виконання кожного завдання. Прийоми заохочення дітей. Залучення до самооцінки та самоконтролю.

10. Використання дидактичної гри з логічним навантаженням як засобу практичного застосування отриманих знань.

11. Емоційне забарвлення заняття. Прийоми підтримки інтересу дітей. Стиль спілкування з дітьми. Наскрізне вирішення мовленнєвих завдань.

12. Закінчення заняття. Прийоми, спрямовані на узагальнення та систематизацію матеріалу.

13. Тривалість заняття та його окремих частин (тривалість інтегрованого заняття може бути подовженою). Темп заняття.

14. Результативність заняття. Рівень виконання програмових завдань. Якість розкриття теми (формування цілісності знань з ключової теми).

15. Дотримання санітарно-гігієнічних вимог.

Щодо кількості інтегрованих занять на тиждень то однозначної відповіді не може бути. Це залежить від професійної майстерності вихователя та вчителя-логопеда; знання особливостей побудови та структури інтегрованого заняття, його переваг; уміння інтегрувати різні види діяльності у цілісний процес навколо однієї теми та ретельно продумувати «педагогічний дизайн» заняття; бажання педагога займатися інноваційною діяльністю та ін. Бінарні заняття проводяться на різних етапах засвоєння лексичних та граматичних тем, визначених планом корекційно-відновлювальної

роботи та можливістю залучити групу дітей до активного творчого використання набутих знань.

Висновки. Педагогам потрібно активніше поповнювати знання теорії інтеграції змісту дошкільної освіти; опановувати структуру проведення різних видів сучасних занять, зокрема й інтегрованих, і не плутати їх; щоденно готуватися до проведення освітнього процесу, правильно обираючи ключову тему та програмові завдання до кожного розділу програми й виду діяльності, які інтегруються; активно впроваджувати передовий педагогічний досвід, ІКТ-технології в освітній процес.

Бібліографія

1. Бінарні заняття [Електронний ресурс] / О.Ю. Красик. Режим доступу: oles.at.ua/statti/binarni_uroki.doc. **2. Козловська І.М.** (1999) Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів: дидактичні основи: монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів: Світ, 302 с. **3. Коломієць А.М.** (1999) Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць // Педагогіка і психологія освіти. Львів. №2. С.61-66. **4 Психологія** та педагогіка [Електроннийресурс] / Режим доступу: <http://psi-help.com/storya-pedagogki/29-pedagogchna-dyalnst-ta-teorya-komenskogo /176-didaktichn-vimogi.html>. **5. Федоренко С.В.** (2011) Креативність і сучасна освіта / С.В. Федоренко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. наук. статей. Ялта: РВВ КГУ. Вип.32. Ч.2. С.143-147.

УДК 325.21.27-11. 067

Семак О.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
старший викладач

О.М. Ткач

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ТА СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано характеристику основних особливостей та структури мовленнєвої підготовки, як однієї зі складових загальної підготовки дітей дошкільного віку.

Ключові слова: загальна підготовка, мовленнєва підготовка,

мовленнєва готовність, мовленнєва компетенція.

The article describes the characteristics of the main features and structure of speech training, as one of the components of general preparation of preschool children.

Keywords: general training, speech training, speech readiness, speech competence.

Постановка проблеми. Дошкільна освіта є першою ланкою освітньої галузі, що виконує роль фундаменту для подальшого розвитку дитини, готує її до навчання у школі. Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників її повноцінного розвитку в дошкільному дитинстві. Рівень розвитку цієї психічної сфери визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних мотивів, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок дошкільника, що є фундаментом його особистісної культури.

Мета статті. Схарактеризувати особливості та структуру мовленнєвої підготовки, як однієї зі складових загальної підготовки дітей дошкільного віку.

Аналіз основних досліджень і публікацій. У науково-педагогічному обігу часто синонімічно вживають терміни "підготовка до школи", "готовність до школи", "шкільна зрілість", а також існують певні розбіжності щодо тлумачення позначених ними понять. Усебічний аналіз, зіставлення та порівняння наявних у психолого-педагогічній, філософській, довідниковій літературі визначень надає можливість виявити співвідношення основних понять. Так, під "підготовкою до школи" розуміють комплекс педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини (фізичний, психічний, розумовий, емоційний, морально-вольовий, соціальний); створення передумов для формування основ загально-навчальних умінь та навичок (організаційних, інтелектуальних, комунікативних), які забезпечили б дитині цілісний особистісний розвиток як суб'єкта майбутньої навчальної діяльності. Водночас результатом процесу підготовки необхідно вважати готовність дитини до шкільного навчання [1].

Аналіз та узагальнення широкого кола історико-педагогічних джерел дав підстави для виокремлення одного з сучасних етапів загальної підготовки – етапу інноваційного розвитку підготовки дітей до навчання в школі на засадах дитиноцентризму. Зміст цього етапу – формування життєвих компетентностей у процесі загальної (соціальної, фізичної, психологічної, мотиваційної, вольової) та спеціальної (мовленнєвої, мовленнєво-творчої, логіко-математичної, екологічної, природничої, художньо-естетичної та підготовки до

навчання грамоти) підготовки; включення вчителів і батьків до особистісно орієнтованого процесу пропедевтики початкового навчання на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин [1].

Питання мовленнєвої підготовки, як складової загальної підготовки, старших дошкільників та створення необхідних умов для забезпечення наступності їх розвитку знайшли своє відображення у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді, зокрема в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, Ж. Піаже, К. Ушинського, С. Русової, Є. Тихеєвої, В. Сухомлинського. Науковці обґрунтовували думку про наявність тісного зв'язку та наступності між окремими ланками освіти, що дає можливість дошкільникам без особливих перешкод в процесі навчання переходити до наступної освітньої ланки. Забезпечення такого плавного переходу сприяє гармонійному розвитку особистості дитини.

Головними умовами своєчасного розвитку мовлення Є. Тихеєва вважала матеріальне оточення, яке повинен використовувати педагог – це природа, матеріальна культура, педагогічно обґрунтована дидактична ситуація. Авторка вказувала на взаємозв'язок розвитку особистості дитини та розвитку її мовлення, а також мовлення і мислення як головних факторів соціального спілкування людей, які об'єднують усі прояви життя в єдине ціле.

Виклад основного матеріалу. Сучасні соціально-економічні та політичні події сприяли розвиткові теорії і практики підготовки дітей до шкільного навчання та її спрямованості на формування особистості дитини. С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко вивчали психологічну готовність до шкільного навчання та виділили наступні її складові: морфогенетичну (стан здоров'я, рівень фізичного розвитку), психологічну (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна сфери) та соціальну (соціальна компетентність, комунікативні навички) готовність. Н. Гуткіна, крім зазначених складових, виділяє також мовленнєву, яка передбачає достатній рівень розвитку усного мовлення, а Є. Проскура додає ще й психологічну готовність до спілкування. Враховуючи ці наукові підходи, вважаємо, що сучасна підготовка дітей до школи повинна включати такі компоненти: морфогенетичний, психологічний, соціальний і мовленнєвий [3].

Останнім часом широкого вжитку набуває термін "компетенція"; він часто вживається у науковій літературі, і в педагогічному розумінні пов'язується із особистісним зростанням

дитини, різними аспектами її розвитку: фізичним, соціальним, пізнавальним, мовленнєвим та ін. Тому, досліджуючи питання підготовки до школи, доцільно розглядати їх крізь призму життєвої компетентності як здатності дитини адекватно та відповідно до власних потреб і можливостей реагувати на впливи зовнішнього середовища [3].

Неможливо уявити належний рівень життєвої компетенції людини без оволодіння мовленням. Оволодіваючи мовленням, вивчаючи мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки – основу її життєвої компетентності. Нині ж провідною метою дошкільної лінгводидактики є виховання мовної особистості.

Мовленнєва компетенція – це вміння на практиці доречно користуватися мовою (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби. Це полі компонентна система, що містить наступні складові:

- лексичну (наявність певного запасу слів у межах вікового періоду та відповідне їх застосування, вживання засобів мовної виразності: приказки, прислів'я, фразеологізми, епітети, порівняння);

- фонетичну (правильна звуковимова, розвинений фонематичний слух, володіння інтонаційними засобами виразності);

- граматичну (практичне вживання відповідних граматичних форм рідної мови: рід, число, відмінки, час тощо);

- діалогічну (розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати та звертатися із запитаннями, вести діалог, складати різні види розповідей, переказувати);

- комунікативну (вміння підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, культура мовленнєвої поведінки, ініціативність спілкування). Більшість сучасних науковців розвиток мовлення у дошкільному віці вважають засобом формування мовленнєвої компетентності. Так, Л. Калмикова трактує мовленнєву підготовку як загальномовленнєву та спеціальну. Загальномовленнєва підготовка забезпечує розвиток навичок усного мовлення, комунікативних навичок, розвиток сприймання і розуміння мовлення, засвоєння мовленнєвого досвіду і чуття, а спеціальна підготовка передбачає пропедевтику вивчення мови, тобто первісне усвідомлення її знакової системи, формування основ мовних і мовленнєвих умінь у галузі читання й письма, аналіз мовленнєвих явищ, розвиток свідомого мовлення.

Загальномовленнєва підготовка триває від народження протягом дошкільного дитинства аж до вступу до школи. Тобто при вступі до школи дитина має володіти рідною мовою, засвоїти її літературні норми, культуру усного мовлення і спілкування. Спеціальна підготовка за Л. Калмиковою – це мовна (когнітивно-рефлекторна) і мовленнєва (комунікативно-рефлекторна) підготовка, яка передбачає пропедевтику вивчення мови – первісну рефлексію на мовному матеріалі. Рівень комунікативних здібностей знаходиться у прямій залежності від мовленнєвого розвитку. Тільки на п'ятому році життя дитини проводиться спеціальна мовна підготовка. Вона починається із повідомлення дітям початкових знань про мову і закінчується елементарними вміннями читання і письма, аналізу мовних одиниць та контролюється за допомогою свідомості [2].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти мовленнєву підготовку слід розглядати як інтегрований результат загальномовленнєвої і спеціальної мовної підготовки, що забезпечує дошкільникам мовленнєву готовність і передбачає формування практичних мовленнєвих навичок, удосконалення комунікативних форм та функцій мовленнєвої діяльності [3].

Отже, мовленнєва підготовка як процес розвитку мовлення й навчання мови є формуванням мовної здібності, мовленнєвих навичок і умінь, яке здійснюється у двох напрямках, а саме: 1) мовленнєвої готовності (формування навичок усного мовлення з правильною звуковимовою, граматичною будовою, лексичним запасом, достатнім фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів); 2) комунікативної готовності (комплексного застосування дитиною мовних і немовних засобів із метою використання одиниць мови для спілкування й усвідомлення власної особистості в процесі життєдіяльності), тобто набуття мовленнєвої й комунікативної компетентності, що сприятимуть оволодінню шкільною програмою [3].

Як зауважує Т. Піроженко, актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями зі створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, що проявляються у специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані з комунікацією. Становлення у людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення зростання навичок комунікативно- мовленнєвої взаємодії. Здібність до спілкування розуміють як комплексну здатність користування

засобами взаємодії (невербальними, предметно-практичними, мовними), що забезпечують успішність цілей комунікації.

Висновки. Опанування повноцінним мовленням є особливо важливим завданням розвитку дошкільника. Наявність у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення мовленнєвих та психофізіологічних порушень викликає специфічні утруднення, що гальмують оволодіння знаннями. Мовленнєве порушення та неспроможність долати навчальні труднощі часто знижує їхню активність, викликає страх, почуття дискомфорту, негативно відбивається на успішності в навчальній роботі.

Бібліографія

- 1. Бондаренко Т.М.** (2008) Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 "Корекційна педагогіка" / Бондаренко Т.М. Луганськ. 20 с.
- 2. Калмикова Л.О.** (2003) Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психологічний та лінгвістичний аспекти / Калмикова Л.О. К.: НМЦВО. 300 с.
- 3. Пахомова Н.Г.** (2006) Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / Пахомова Н.Г. К., 259 с.
- 4. Піроженко Т.О.** (2010) Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Піроженко Т.О. Тернопіль: Мандрівець. 152 с.

УДК 376-056.36-053.6

Ставнічук В.К.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

О.М. Вержиховська

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З СТАРШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розкрито теоретичні основи проблеми організації та проведення самостійної роботи на уроках української мови та літератури зі старшими школярами з порушенням інтелекту.

Ключові слова: самостійна робота, порушення інтелекту,

старші школярі.

The article presents a theoretical approach to the problem of studying the peculiarities of organizing and conducting independent work with high school students with impaired intelligence in the lessons of Ukrainian language and literature.

Keywords: independent work, intellectual disability, high school students.

Постановка проблеми. Сучасна реформа системи освіти відкриває нові перспективи навчання, які пов'язані зі зміною свідомості людства та ставлення до організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами. Ця зміна є необхідною умовою для забезпечення всебічного розвитку особистості дитини з порушенням інтелекту, яка вимагає від усіх учасників освітнього процесу пошуку оптимальних шляхів її реалізації, удосконалення існуючих форм та методів організації самостійної роботи на уроках української мови та літератури у старшій школі. Для дітей з особливими освітніми потребами вчителю слід опанувати й адаптувати навчальну програму й урахувати їх вікові та індивідуальні особливості.

У статті мова йде про процес організації самостійної роботи на уроках української мови та літератури й дидактичні умови організації самостійної роботи для старших школярів із порушенням інтелекту.

Аналіз останніх досліджень. Проблему вивчення становлення організації самостійності у школярів у працях Л.Виготського, І.Бех, О.Савченко, Т. Пеньора, Л. Середи, описує педагогічні надбання у спадщині В.Сухомлинського тощо. Вчені розглядають самостійну діяльність як складний етап у розвитку навчання, що визначає вміння учня свідомо керувати власною поведінкою, відповідно до власних поглядів та переконань, долаючи перешкоди на шляху до практичної реалізації, яка проявляється у життєвій позиції учня, його прагнення реалізувати себе в діяльності як сформованої особистість [6].

На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки питанням становлення методики навчання української мови та літератури у спеціальній школі займалися відомі науковці різних наукових галузей (М. Дульнев, І. Єременко, О. Леонтєв, В. Левицький, Г. Люблінська, С. Покутнева, І. Соловійов, Т. Ульянова), так і методисти, вчителі-практики [11].

У процесі розвитку в школярів в організації самостійної діяльності значні труднощі виникають у дітей з інтелектуальними порушеннями, яким властиві відсутність навичок самостійної поведінки й спілкування з іншими людьми, невпевненість, складність адаптації в умовах освітнього середовища. Науковці вказують на недостатню самостійність даних дітей у різних видах діяльності, складність у розв'язанні різних завдань, адаптованих до їх фізіолого-психолого-педагогічних особливостей, самостійності вольових зусиль, невміння використовувати отримані знання у практичній діяльності, діяти відповідно до поставленої мети (В. Боднар, О. Вержиховська, О. Гаврилов, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, С. Миронова, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна, тощо). Діти з порушеннями інтелекту має потенційні можливості розвитку організації самостійної діяльності й визначальним фактором досягнення мети є спеціально організоване педагогічне керівництво цим процесом навчання [9].

Мета статті полягає у теоретичному вивченні організації самостійної роботи зі старшими школярами з порушенням інтелекту на уроках української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самоосвіта – складний вид систематичної пізнавальної діяльності, під час якої людина сама ставить перед собою пізнавальну мету і завдання, визначає шляхи їх досягнення, контролює хід самостійної роботи з надбання знань та сама оцінює і вдосконалює їхні результати.

Самостійна робота учнів – діяльність учнів, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом або його застосування, що відбувається без участі вчителя, але він контролює виконання завдань.

На уроках можливо використовувати наступні самостійні роботи, зокрема:

- перевірочні;
- підготовчі;
- навчальні.

Основна функція перевірочних самостійних робіт – контролююча, хоча і їм теж властиві елементи навчання.

Щоб актуалізувати опорні знання учнів, їхні уміння і навички, потрібні для сприймання нового матеріалу, майже на кожному уроці вчитель пропонує дітям підготовчі самостійні вправи. Це можуть бути усні й письмові вправи на повторення, зіставлення певних фактів, правил, способів дій, попереднє читання й спостереження, розгляд картин та ілюстрацій.

Основні завдання з підготовки учнів до самоосвіти вирішуються саме на уроці. Найчастіше пробудження інтересу до предмета, бажання пізнавати щось самостійно з метою вдосконалення знань, отриманих на заняттях під керівництвом учителя, починається з уміння учителя організувати роботу таким чином, щоб зацікавити учнів: цікавий початок уроку, неочікувані запитання на кмітливість, чітка та продумана постановка завдань, надання дітям можливості висловити свої припущення щодо мети своєї роботи на кожному етапі уроку, своє бачення у розв'язанні проблеми.

Певні особливості є при доборі форм і методів навчальної роботи:

- широко практикують повторення вивченого;
- ігрові моменти;
- навчання здебільшого відбувається на практичній основі;
- складні системи знань подаються окремими частинами, відповідно і діяльність учнів також набуває фрагментарного характеру.

Адже діти з порушеннями інтелекту здатні зберігати працездатність на уроці лише протягом 20-25 хвилин, враховуючи класифікацію інтелектуального порушення. Зважаючи на особливості пізнавальної діяльності слід враховувати різні форми і методи навчання, пропонувати дітям різні форми відпочинку, крім загальноосвітніх завдань на уроках відбувається компенсація та корекція порушення розвитку дитини [1, с.4-5].

Беручи за основу концептуальні засади розвитку спеціальної мовної освіти, сучасні дослідники, які пропонують різні методи і форми роботи, що застосовуються на уроках української мови у спеціальній школі. Не слід забувати, що за часом самостійна робота має відбуватися від 5 до 7 хвилин на різних етапах уроку: сприйняття, осмислення та усвідомлення, закріплення і застосування нового матеріалу [3, С. 56].

Адже, самостійна робота дуже складна для дітей із порушенням інтелекту, тому що у них, насамперед, існують порушення пізнавальної діяльності, недорозвиток емоційно-вольової сфери, які виникли на базі дифузного ушкодження кори і великих півкуль головного мозку, саме ці недоліки виділили дефектологи Л. Виготський, Я. Рубінштейн. Вказані С. Рубінштейном особливості дітей з порушеннями інтелекту свідчать про те, що первинним дефектом у них виступає як порушення

мисленнєвої діяльності та пізнавальних процесів, інертність нервових процесів, недорозвиток емоційно-вольової сфери, а це, у свою чергу, впливає на самостійну інтелектуальну діяльність учнів школи, на рівень і темп їхньої працездатності, на поведінку під час самостійної роботи [2, с.246-247].

Розглядаючи питання управління розвитком самостійності учнів, В. Синьов вважає, що при застосуванні кожного з методів навчання і виховання дітей з порушеннями інтелекту, успіх залежить від того, наскільки вдається корекційному педагогу забезпечити належну мотивацію їхньої інтелектуальної діяльності, організувати її в цілеспрямованому плані, раціонально використовувати відповідні корекційні прийоми педагогічної роботи. Вчений підкреслює, що в залежності від новизни і складності інформаційного матеріалу, диференційованості й індивідуальності актуального стану розвитку їхніх мисленнєвих процесів педагог повинен використовувати різні структури пізнавальної діяльності учнів з порушеннями інтелекту (максимально-розчленовану, розчленовану-цілісну), які максимально сприяють оволодінню змістом і засобами навчання [5].

В організації самостійної роботи на уроках української мови та літератури у старших класах з порушенням інтелекту доречно використовувати наступні методи і прийоми роботи: бесіду за запитаннями, форму роботи – запитання і відповідь, виконання цікавих вправ, творчу діяльність, постановку пошукових завдань, проведення нестандартних уроків на яких слід використовувати технічні засоби навчання, де будуть задіяні всі види сприйняття (слух, зір). Таким чином, слід відзначити, що сучасний розвиток спеціальної методики викладання української мови та літератури, основує на концептуальних засадах, вміщує різноаспектні методичні напрямки, види і форми роботи, спрямовані на єдиний результат – мовленнєвий та творчий розвиток учня з порушенням інтелекту. Навички і вміння самостійної роботи в учнів формуються не самі по собі, а в результаті спеціально організованих вправ, що органічно включаються у навчальний процес [6].

Висновки. Отже, сучасний розвиток методики викладання української мови та літератури, беручи традиційні методи і зміст навчання мають початок у концептуальних засадах, що поєднують інноваційні різноаспектні методичні напрямки, види і форми роботи, спрямовані на єдиний результат – мовленнєвий розвиток учня з порушенням інтелекту. Перспективою подальших

досліджень вбачаємо у розширенні теоретичної та практичної бази дослідження організації та проведення самостійної роботи з дітьми з порушенням інтелекту на уроках української мови та літератури, їх методики викладання у загальних закладах середньої освіти.

Бібліографія

- 1. Гайтіна Л.Г.** (2018) Особливості організації та проведення уроків з розумово відсталими дітьми, які здобувають освіту в ЗОШ за індивідуальною формою навчання // Дитина з особливими потребами. № 3 (39), березень. С. 4-5.
- 2. Вержиховська О.М., Бонецька О.М., Козак А.В.** (2013) Теорія і спеціальна методика виховання дітей з особливостями інтелектуального розвитку. Кам'янець-Подільський. 372 с.
- 3. Савченко О.** (2015) Діагностика і дидактичні умови формування у молодших школярів мотивації уміння вчитися // Український педагогічний журнал. № 1. С. 56.
- 4. Синьов В.М.** (2007) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Частина 1. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 238 с.
- 5.** https://osvita.ua/school/lessons_summary/mova/12008/.
- 6.** https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/0080494_0/html

УДК 376.1:316.472.3

Стороженко Л.С., Приймаченко Д.О.
Криворізький державний педагогічний університет
Науковий керівник:
кандидат соціологічних наук, доцент
Т.Г. Коломоєць

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА

Проблема досліджень аутизму у сучасному світі стоїть досить гостро на тлі зростання кількості дітей з цим складним розладом. У статті описано окремий вид даної аномалії, а саме – синдром Аспергера. Розглянуті різні погляди, аспекти формування даного феномену, та особливості розвитку таких дітей. Підкреслено значущість подальших досліджень та проблеми, які можуть виникати в процесі онтогенезу дитини з Синдромом Аспергера.

Ключові слова: соціалізація, Синдром Аспергера, аутизм, комунікація.

The problem of autism research in the world today is quite acute amid the growing number of children with this complex disorder. The article describes a separate type of this anomaly, namely Asperger's Syndrome. Various views, aspects of the formation of this phenomenon, and features of the development of such children are considered. The importance of further research and the problems that may arise during the ontogeny of a child with Asperger's Syndrome are emphasized.

Keywords: socialization, Asperger's syndrome, autism, communication

Постановка проблеми. В Україні точної статистики щодо кількості дітей, що страждають на аутизм, нема. Причина криється у складності діагностування, брак фахівців, недосконалість відповідного інструментарію, а також через прагнення деяких фахівців і батьків приховати діагноз дитини. Так, за даними МОЗв Україні офіційно проживає 3200 людей з аутизмом, однак представники громадських організацій, що представляють інтереси осіб з аутизмом та їх сімей в Україні, стверджують, що в нашій країні таких людей набагато більше. За оцінками альтернативних джерел інформації, пише Т. Гладун, на 10 000 дітей діагностується від 4 до 26 осіб з аутизмом. До того ж, за останні 10 років приріст захворюваності збільшився на 273% [1].

Проблему дитячого аутизму та його подолання в своїх дослідженнях висвічували З. Бобровнікова, С. Болтівець, Г. Покіданова, Є. Постовойтова, І. Багато, Н. Вайзман, І. Іванова, В. Ковальова, О. Мельникова, М. Плоткін, І. Цимбал, а питання соціальної адаптації та реабілітації дітей з особливими потребами розглядали у своїх працях А. Венгер, З. Зайцева, А. Капська, М. Сварнік, С. Тарасюкта Л. Яскал.

Метою цієї статті є висвітлення особливостей сприйняття світу дітьми з синдромом Аспергера та проблеми їх соціалізації.

Виклад основного матеріалу. За даними Міжнародного класифікатора хвороб (МКХ-10) існують такі види розладів аутичного спектру: 84.0 Дитячий аутизм, F84.1 Атиповий аутизм, F84.2 Синдром Ретта, F84.5 Синдром Аспергера, F84.8 інші загальні порушення розвитку, F84.9 загальний розлад розвитку та не уточнений [2].

Синдром Аспергера – розлад невизначеною нозологією, що характеризується такими ж якісними аномаліями соціальних взаємодій, які характерні для аутизму, в поєднанні з обмеженістю,

стереотипністю, монотонністю інтересів і занять. Відмінність від аутизму в першу чергу полягає в тому, що відсутня звичайна для нього зупинка або затримка розвитку мови і пізнання. Цей розлад часто поєднується з вираженою незграбністю. Виражена тенденція до збереження вищевказаних змін в підлітковому і зрілому віці. У ранньому періоді зрілості періодично мають місце психотичні епізоди. Синдром іноді називають формою високо функціонального аутизму через збережені когнітивні функції [2].

Синдром Аспергера являє собою таку форму аутизму, яка впливає на сприйняття людиною світу, обробку інформації та відносини з іншими людьми. Аутизм часто описується як «спектр розладів», оскільки цей стан зачіпає людей по-різному і в різній мірі. Синдром Аспергера є в основному з «прихованою дисфункцією». Це означає, що не можна за зовнішнім виглядом визначити наявність у людини синдрому Аспергера. Особи з даним розладом відчують труднощі в трьох основних областях. До них відносяться: соціальна комунікація, соціальна взаємодія, соціальна уява.

Коли ми зустрічаємо людей, ми, як правило, можемо сформулювати свою думку про них. За їх виразом обличчя, тоном голосу і мовою тіла ми можемо сказати, щасливі вони, сердиті або сумні, і реагуємо відповідним чином, проте особи з даним розладом не можуть правильно інтерпретувати дії інших та власну реакцію. У дітей з синдромом Аспергера менш виражені проблеми з промовою, і часто вони мають середній або вище середнього рівня інтелект. Хоча є деякі подібності з класичним аутизмом, на відміну від нього у людей з синдромом Аспергера зазвичай немає супутньої нездатності до навчання, пов'язаної з аутизмом, але вони все ж можуть мати деякі супутні проблеми – логопорушення.

При правильній корекції люди з синдромом Аспергера можуть вести повноцінне і незалежне життя.

Труднощі з соціальною комунікацією виявляються в тому, що людям з синдромом Аспергера іноді важко виражати себе емоційно і соціально. Наприклад: вони зазнають труднощів у розумінні жестів, виразу обличчя або тону голосу їм важко визначити, коли слід починати або завершувати розмову, а також вибирати тему для розмови. Вони використовують складні слова і фрази, але не розуміють в повній мірі, що вони означають. Такі особи можуть бути дуже буквальними, і їм важко розуміти жарти, анекдоти, метафори і сарказм.

Труднощі з соціальною взаємодією виявляються в ініціюванні та підтримці соціальних взаємин, які можуть викликати у них сильну тривогу і хвилювання. Люди з цим розладом можуть: з труднощами створювати і підтримувати дружні стосунки, не розуміти неписані «соціальні норми», які більшість з нас сприймають, не замислюючись. Наприклад, вони можуть стояти дуже близько до іншої людини, або почати недоречну тему розмови, вважати інших людей непередбачуваними, ставати замкнутими і справляти враження байдужості до світу і до інших людей, здаватися на вигляд майже відчуженими, вести себе так, що з боку це може виглядати некоректно.

Люди з синдромом Аспергера можуть мати багату уяву в звичайному розумінні цього слова. Наприклад, багато хто з них стають письменниками, художниками і музикантами. Але у них можуть бути труднощі з соціальною уявою. Наприклад: труднощі в поданні альтернативних результатів ситуацій і передбачення, що в подальшому можуть виникнути труднощі, в розумінні і поданні точки зору інших людей. Ледь помітні послання, які передаються через міміку і мову тіла, часто виявляються втраченими, наявність обмеженої творчої діяльності, яка може бути строго послідовною і повторюваною. Деякі діти з синдромом Аспергера можуть зазнавати труднощів в іграх, в яких потрібно прикидатися, зображати з себе когось-небудь. Вони можуть віддавати перевагу заняттям, заснованим на логіці і системності, таким як математика.

Висновки. В цілому слід зазначити, що Синдром Аспергера для дітей – не вирок, діти мають інтелект на рівні норми, а часом навіть вище. За активної участі батьків, фахівців в корекційній роботі, з часом, можна помітити немалі зміни у поведінці таких дітей, головне – вчасно виявити особливість дитини і створити корекційно-розвивальні умови виховання особистості. Тоді у майбутньому самостійному житті вони здатні будуть виконувати свої соціальні ролі: мати професію і роботу, родину, виховувати власних дітей.

Перспективи дослідження вбачаємо у дослідженні соціалізації дітей з синдромом Аспергера в умовах інклюзивної освіти.

Бібліографія

1. Гладун Т.О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. URL:

[file:///C:/Users/%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80/Downloads/pednauk_2015_8_35%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80/Downloads/pednauk_2015_8_35%20(2).pdf) 2. Лебединская К., Никольский О. (1990) Диагностическая карта для исследования ребёнка первых двух лет жизни при предположении раннего детского аутизма. // *Дефектология*. № 3. С.51-56. 3. МКБ 10 – Міжнародна класифікація хвороби 10-го перегляду. URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4429>. 4. Шульженко Д.І. (2010) Аутизм – не вирок. Кальварія, С. 224.

УДК 376.1:316.472.3

Суглобова Ю.Ф., Фомічова В.С.

Криворізький державний педагогічний університет

Науковий керівник:

кандидат соціологічних наук, доцент

Т.Г. Коломоєць

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Стаття присвячена проблемі соціалізації осіб з синдромом Дауна. В ній проаналізовано міжнародний досвід країн світу щодо підтримки та допомоги соціалізації таких осіб. Зроблений акцент на програмах ранньої адаптації дітей з синдромом Дауна. Авторами досліджено причини проблем, які постають перед ними та розкрито подальші перспективи досліджень.

Ключові слова: діти з синдромом Дауна, соціалізація, актуальні проблеми, соціальна інтеграція.

Article is devoted to the problem of socialization of persons with Down syndrome. It analyzes the international experience of countries around the world in supporting and assisting the socialization of such individuals. Emphasis is placed on early socialization programs for children with Down Syndrome. The authors investigate the causes of the problems they face and reveal our further research prospects.

Keywords: children with Down Syndrome, socialization, current problems, social integration.

Постановка проблеми. Їх називають «дітьми Сонця» через їхню енергетику, чутливість до навколишнього середовища, вразливість та відкритість до всього нового. За статистикою

Міністерства охорони здоров'я, ця генетично зумовлена патологія зустрічається близько у 800-1000 новонароджених, в Україні щороку з'являється від 300 до 400 цих дітей.

«Така дитина може народитися в абсолютно здорових батьків. Як правило, це пов'язано з однією зайвою 21-ою хромосомою (хромосомний дисбаланс). У кожної людини 46 хромосом, а в людини з типовою формою хвороби Дауна – 47. У 95% випадків патології не передається в спадок», зазначає Галина Скиба, працівник інституту педіатрії та гінекології.

Основними проблемами дітей з синдромом Дауна являються погіршення стану здоров'я, різке зниження соціальної активності, психологічний дискомфорт, неприйняття з боку суспільства, неконкурентоспроможність на ринку праці, малозабезпеченість, незатребуваність в сім'ї та суспільстві як в період дитинства, так і в дорослому віці.

Аналіз досліджень і публікацій. За останні роки наукові дослідження спростовують твердження та більшість зроблених раніше висновків про те, що діти з синдромом Дауна зазвичай мають виражене або глибоке відставання в розумовому розвитку. Згідно з даними сучасних досліджень, ступінь відставання більшості дітей з синдромом Дауна коливається в межах від легкого до середнього. Водночас із тим на сьогоднішній день значно зросла кількість публікацій, що присвячені вивченню проблеми соціалізації, навчання, фізичної та психічної реабілітації дітей з синдромом Дауна, відомі такі роботи сучасних вітчизняних та іноземних фахівців в галузі колекційної педагогіки та психології, як В. Бондар, Ю. Бріскін, Н. Гаврилова, О. Глоба, В. Липа, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Соботович, Н. Стадненко, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, М. Соколова, Т. Халзанова та ін.

Метою статті є дослідження проблеми соціалізації дітей та підлітків з синдромом Дауна та вивчення даних психологічних обстежень сучасних вітчизняних та іноземних науковців, що висвітлюють дану проблему.

Виклад основного матеріалу. Дослідженню психологічних особливостей осіб з синдромом Дауна присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних науковців. За даними багатьох досліджень психологічних особливостей дітей та підлітків з синдромом Дауна (Барашнева, 2007; Соколова, 2018, Росія) було виявлено, що найпоширенішою проблемою у них є порушення різних аспектів осмислення соціальної реальності, що призводить до нездатності усвідомлювати себе як суб'єкта діяльності, небажання

бути «включеним» у нове оточення, низька орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності; хибне ставлення до соціальних цінностей, нерозуміння своєї належності до дитячого колективу; прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими; низький рівень контролю за власними емоціями; позитивне сприйняття себе й оточуючих у знайомих соціальних умовах.

У даний час в різних країнах світу існує ряд підходів до створення програм ранньої допомоги дітям з синдромом Дауна, які направлені на ранню соціальну адаптацію. На чолі з Фідлером група фахівців розробила підхід, що спрямований на розвиток сильних сторін особи з синдромом Дауна. На його думку, це допоможе побудувати їм життя так, щоб вони активно використовували свої таланти і інтереси, самостійно оволодівав іншими, більш важкими навичками. (Fidler, 2005, США).

В останні десятиліття багато уваги приділялося дослідженню та розробці програм раннього розвитку дітей з синдромом Дауна. Цей акцент зараз зміщується в сторону вивчення потреб дорослих людей: у відповідній роботі, житлі, отриманні можливостей для повноцінного дозвілля, відновлення сил і нормальної діяльності в суспільстві (Kumin, Schoenbrodt, 2016).

В Україні особи з синдромом Дауна після закінчення школи постають перед проблемою працевлаштування, адаптацією до життя у суспільстві та життєвим маршрутом. Для цієї категорії людей працевлаштування – це відчуття своєї затребуваності та можливість жити самостійно з певним рівнем необхідного достатку. Через відсутність належної підтримки з боку держави та інколи некомпетентності чиновників, ці особи практично не мають можливості знайти роботу та стати більш-менш незалежними. Основними причинами цієї проблеми є не тільки обмеження за станом здоров'я, але й психологічна та соціальна неготовність роботодавців, самих осіб з синдромом Дауна та їх сімей до працевлаштування [1].

Висновки. В статті проаналізований досвід країн, в яких існують розроблені програми та відпрацьовані механізми соціально-економічної інтеграції, які постійно удосконалюються.

Перспектива дослідження. Проблеми та особливості соціалізації осіб з синдромом Дауна є актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку нашої держави. В подальшому ми будемо узагальнювати та поглиблювати знання з цієї теми. А також повернемося до неї під час написання дипломних та курсових робіт.

Бібліографія

1. **Мойсеєнко В.В.** Особливості підтримуваного працевлаштування молоді із синдромом Дауна: психологічний аспект. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2019-50-3-3-241-255>.
2. **Оверчук В.А.** (2013) Савицький А.М. Психомоторна діагностика стану функціональної готовності дітей з синдромом Дауна до шкільного навчання. Збір. Наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.. Вип. 23(3). С. 263-270. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23\(3\)_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_23(3)_34).
3. **Чеботарьова О.В.,** Гладченко І.В., Василенко-Ван де Рей А., Ліщук Н.І. (2018.) Дитина із синдромом Дауна. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». С.7-8.

УДК 376-056.263:159.922.76

Тарасенко С.В.

Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка,

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

И.К. Русакович

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В СЕМЬЯХ СЛЫШАЩИХ И НЕСЛЫШАЩИХ РОДИТЕЛЕЙ

В статье анализируются данные специальной психолого-педагогической литературы о трудностях и особенностях социализации ребенка с нарушением слуха в семьях слышащих и неслышащих родителей. Результаты нашего исследования подтвердили, что родители разных категорий по-разному воспринимают и переживают факт рождения ребенка с нарушением слуха (слышащие – более драматично), испытывают различного рода коммуникативные проблемы и потребности в сопровождении. Перспективным представляется учет полученных данных при разработке дифференцированных рекомендаций семьям слышащих и неслышащих родителей, воспитывающих ребенка с нарушением слуха, более адресное и предметное сотрудничество с ними учреждений образования.

Ключевые слова: нарушение слуха, семья, коммуникация, социализация

The article analyzes the data of special psychological and pedagogical literature on the difficulties and features of socialization of a child with hearing impairment in families of hearing and deaf parents. The results of the study confirmed that parents from different categories differently perceive and experience the fact of having a child with a hearing impairment (hearing is more dramatic), they experience various kinds of communication problems and needs for accompaniment. It seems promising to take into account the data obtained when developing differentiated recommendations for families of hearing and inaudible parents raising a child with hearing impairment. Also, more targeted and substantive cooperation with educational institutions is required.

Keywords: deaf, barrier-free environment, family, communication, socialization

Актуальность исследования. В специальной психолого-педагогической литературе проблемы семьи, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития – рассматриваются в трудах Т. Богдановой, Н. Мазуровой, М. Певзнера, М. Семаго, В. Ткачевой и др. Учеными отмечается необходимость разработки различных видов поддержки семей, находящихся в особом положении [1; 3].

Известно, что семья, откуда ребёнок и черпает представления об обществе, о его ценностях и нормах, получает первый опыт общения, коммуникации и т.д., является начальной ступенькой социального развития индивида. Она, как ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка, оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка [2, с. 14].

Анализ исследований и публикаций показывает, что семейное воспитание детей с нарушениями слуха возникло значительно раньше общественного. Стремление родителей воспитывать и обучать детей с нарушением слуха в семье, было обусловлено желанием развивать умственные способности ребенка и приобщать ко всему, что доступно его слышащим сверстникам. Родители заинтересованы не упускать наиболее сензитивные для развития и обучения ранние и дошкольные годы, которые связаны с формированием психических функций и первого опыта социального поведения, понимая, что в этот период формируются многие навыки, закладывается характер. Идею раннего воспитания и обучения неслышащих детей в семье широко пропагандировали известные сурдопедагоги Н. Рау, Б. Корсунская, А. Венгер, Э. Леонгард и др. Ученые показали возможность интеграции неслышащих и слабослышащих детей в среду слышащих детей в общеобразовательных школах при условии обеспечения высокого

уровня развития, достигнутого в дошкольный период в системе оказания ранней коррекционно-развивающей помощи. Все исследователи и практики подчеркивают, что для обеспечения социализации неслышащих детей необходима тесная взаимосвязь педагогов с их родителями. Было выявлено также, что имеются различия в показателях социальной зрелости и личностного развития и эмоционально-познавательного развития у детей из семей слышащих и неслышащих родителей (данные Т. Прилепской, В. Петшака, Б. Патерна, З. Прильвица, М. Йокинена и др.) [3, С. 257-259].

Целью нашего исследования было изучение того, как оценивают трудности и проблемы социализации детей с нарушением слуха в своих семьях сами родители, как участники образовательного процесса.

Изложение основного материала. К участию в эксперименте были привлечены 87 родителей: 18 без нарушения слуха и 69 с нарушением слуха (г. Минск, Республиканского центра реабилитации детей дошкольного возраста с нарушением слуха и средней школы № 91 г. Минска им. Х. Марти). Как показали результаты анкетирования, проблему «отцов и детей» в разрезе воспитания и успешной социализации ребенка с нарушением слуха, респонденты оценивают по-разному. Группа родителей, имеющих нарушения слуха, в меньшей степени озадачена поставленным вопросом, они не драматизируют так остро, как слышащие, факт «принятия дефекта ребенка». Это, в свою очередь, обуславливает специфику домашней среды, может оказывать влияние на формирование личности растущего человека. Кроме того, «вакуум общения» (З. Прильвиц) обостряет дефицит понимания между родителями без нарушения слуха и ребенком с нарушением слуха. Выводы известных зарубежных и отечественных ученых свидетельствуют, что межличностное, доверительное общение между родителями и детьми посредством любой из доступных форм (вербальное и невербальное), является залогом чувственного развития, через которое начинает строиться и развиваться разговорная речь. В семьях неслышащих отмечают «более близкие межличностные отношения» (Н. Мазурова, Б. Паттерн), а также формируется «богатый эмоциональный опыт» и общение, идентичное формируемому в норме (В. Петшак). [3, С. 262]. В подтверждение этих положений приведем инициативное мнение, высказанное неслышащей мамой, участницей анкетирования: *«Проблем между родителями с нарушением слуха и детьми с нарушением слуха как правило меньше (намного меньше, чем между слышащими родителями и детьми с нарушением слуха...они*

пытаются заставить своих детей подстроиться под окружающую среду, и не утруждаются сами понять и подстроиться под своего ребенка. Отсюда и масса трудностей» (Мария Г., 34 года).

Было выявлено, что семьи неслышащих родителей быстрее обращают внимание на состояние слуха своего ребенка и раньше его констатируют, при возникновении вопросов по воспитанию и социализации своих детей они реже (почти в 2 раза) обращаются за помощью к учителям и к интернет-источникам, Необходимыми в качестве помощи в процессе социализации и воспитания ребенка анкетированные слышащие родители отмечают: *«Индивидуальный подход в развитии речи», «Нужно ознакомить с учебными заведениями, которые доступны для детей с нарушением слуха», «Нужно больше внимания, объяснять, что такое хорошо или (можно) плохо».* Неслышащие родители предлагают: *«При беседе с ребенком, если он говорит неправильно разъяснять его ошибки. Не становиться спиной к ребенку при разговоре, объяснении новой темы на уроке, так и простом общении», «Больше времени для занятий с сурдопедагогом», «Учителям и воспитателям освоить жесты, чтобы ребенок понимал...», «Больше общаться» и др.*

Вывод. Таким образом, выяснилось, что родители по-разному воспринимают, оценивают и растят детей с нарушением слуха, имеют разную природу трудностей и проблем воспитания и коммуникации, специфику формирования внутрисемейных отношений. Вместе с тем, в специальной литературе, как и в практике работы коррекционных учреждений, фактически отсутствуют данные и разработки, касающиеся дифференцированных рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению семей слышащих и неслышащих родителей; это обосновывает актуальность и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Библиография

1. Мазурова Н.В. (1997) Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности глухого школьника: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.03 / Моск. гос. пед. ун-т. М., 16 с. **2. Мудрик А.В.** (2004) Социализация человека / А.В. Мудрик. М.: Академия, 304 с. **3. Русакович И.К.** (2013) Учет психологических особенностей глухих учащихся из семей слышащих и неслышащих родителей в образовательном процессе // Состояние и перспективы развития коррекционного образования: сб. научн. тр. / под ред. О.В. Гаврилова, В.И. Спивака. Вып. XXIII: в трех частях, часть 3. Серия: соц.-пед. Каменец-Подольский: Медобори-2006. С.255-263.

Тарасюк А.І.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Т.О. Докучина

АКТУАЛЬНІСТЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Стаття присвячена проблемі патріотичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Визначено, що патріотичне виховання сприяє формуванню гармонійної особистості з високим рівнем національної свідомості та патріотизму. Патріотичне виховання учнів з інтелектуальними порушеннями є важливим напрямом виховної роботи, ефективність якої передбачає урахування особливостей розвитку цієї категорії дітей.

Ключові слова: патріотичне виховання, учні з інтелектуальними національна свідомість, патріотизм, методи виховання.

The article is devoted to the problem of patriotic education of children with intellectual disabilities. It is determined that patriotic education promotes the formation of a harmonious personality with a high level of national consciousness and patriotism. Patriotic education of students with intellectual disabilities is an important area of educational work, the effectiveness of which involves taking into account the peculiarities of the development of this category of children.

Keywords: patriotic education, students with intellectual national consciousness, patriotism, methods of education.

Постановка проблеми та актуальність. Проблема патріотичного виховання молоді завжди є актуальною та значущою для суспільства і держави. Тому виховання патріотизму у підростаючого покоління є пріоритетним напрямом виховної роботи. У роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями патріотичне виховання має відбуватись з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей, що обумовлює пошук ефективних шляхів реалізації його завдань.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема патріотичного виховання молоді є достатньо широко дослідженою, проте залишаються актуальною. Вченими вивчаються різні аспекти

патріотичного виховання у різних видах діяльності (І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, В. Журавський, Р. Петронговський, П. Ігнатенко, М. Павленко, А. Погрібний, О. Стьопіна, В. Сухомлинський, М. Тимчик, К. Чорна та ін.). У корекційній педагогіці окремі аспекти патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями висвітлено у працях А. Белкіна, А. Висоцької, М. Буфетова, О. Вержиховської, Н. Коваль, Н. Кравець, В. Мачіхіної, В. Синьова та ін.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз проблеми патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. У Концепції національно-патріотичного виховання молоді зазначається, що результатом виховання має стати всебічно розвинений, національно свідомий та життєво компетентнісний громадянин, який здатний до саморозвитку та самовдосконалення. Сучасний випускник відповідно до Концепції Нової української школи має бути відповідальним громадянином та патріотом з активною позицією.

Успішність виховної діяльності, спрямованої на виховання громадянина, передбачає формування національно-патріотичної свідомості дитини, в якій виділяють такі етапи розвитку:

1) етнічно-територіальне самоусвідомлення – є первинною основою, що створює умови для зародження патріотизму, етнізації у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку;

2) національно-політичне самоусвідомлення – припадає переважно на підлітковий вік, передбачає усвідомлення себе як частини нації, суспільства, що має національно-політичний характер;

3) державницько-патріотичне самоусвідомлення – передбачає формування патріотизму, любові до своєї держави та нації, виховання поваги до інших народів [2, с. 153-155].

Патріотичне виховання має сприяти формуванню гармонійної особистості з високим рівнем національної свідомості та патріотизму, готовності до виконання своїх громадянських обов'язків. Як зазначають І. Бех, К. Чорна та ін., основним напрямом патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави, нації. Сам процес формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною складовою частиною розвитку особистості, її спрямованості, емоційної та потребово- мотиваційної сфер [1, с. 32].

Особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, зокрема незрілість їхньої особистості, ускладнюють процес патріотичного виховання. Зокрема, у цієї категорії дітей із значними труднощами формується система цінностей, характерним є недорозвиток мотиваційної та емоційної сфер, що безпосередньо обумовлено системним порушенням пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження кори головного мозку.

Патріотизм виражається не лише у почутті любові до своєї країни, а й готовності діяти в інтересах своєї країни. Як зазначає В. Синьов, наявні у дітей інтелектуальні порушення ускладнюють самостійне узагальнення поведінкових дій, які повинні трансформуватися в загальні ідеї переконання, які регулюють поведінку. Діти з інтелектуальними порушеннями не завжди можуть здійснити аналіз ситуації та усвідомити зв'язок між причиною та наслідком дій, зрозуміти мотиви поведінки інших людей та в власної поведінки [5, с. 175-181]. Труднощі формування довільної усвідомленої поведінки також негативно позначається на процесі патріотичного виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вищезазначені особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, які ускладнюють формування у них патріотизму та національної свідомості обумовлюють необхідність пошуку ефективних шляхів реалізації завдань патріотичного виховання. Так, дослідження І. Кравець свідчать, що значний позитивний вплив на формування національно-патріотичних почуттів в учнів з інтелектуальними порушеннями мають уроки української літератури та самостійне читання художньої літератури в позаурочний час, за умови патріотичного спрямування їхнього змісту [4, с. 400].

Н. Коваль, досліджуючи проблему громадянського виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, визначила, що ефективність формування громадянськості та патріотизму передбачає цілісний педагогічний вплив на забезпечення єдності когнітивного, емоційно-мотиваційного та операційно-організаційного компонентів громадянськості. Дослідження вченої показали, що необхідно не лише формувати в учнів знання та уявлення національно-патріотичної та громадянської спрямованості, а й сприяти формуванню мотивації до виконання громадянських обов'язків, прагнення бути патріотом, вмінь та навичок дотримуватись законів держави, діяти з дотриманням морально-етичних норм [3].

Як зазначають І. Бех, І. Чорна та ін. патріотичне виховання має здійснюватись різними інституціями і різних видах діяльності, зокрема у навчальній, позакласній і позашкільній діяльності та в сім'ї, в різних дитячих і юнацьких об'єднаннях. На думку вчених весь освітній процес має сприяти патріотичному вихованню, а успішність реалізації його завдань у позакласній діяльності залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Ефективність патріотичного виховання передбачає застосування не лише традиційних методів (бесіда, диспути, лекції та ін.), а головним чином використання активних методів, зокрема: проектної діяльності, різних акцій, рольових ігор, тренінгів, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, прийняття рішень, демократичного діалогу та ін. [1, с. 35-36]. Вибір форм та методів виховного впливу має здійснюватись з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

Висновки. Отже, патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямків виховної роботи з учнями з інтелектуальними порушеннями, що сприяє гармонійному розвитку їхньої особистості. Процес патріотичного виховання ускладнюється особливостями розвитку учнів та потребує їхнього урахування під час реалізації основних завдань з метою забезпечення ефективності формування національної свідомості та патріотизму.

Перспектива дослідження. Здійснений теоретичний аналіз проблеми патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями окреслює перспективні напрями дослідження, зокрема оцінка рівня сформованості патріотизму учнів та розробка педагогічних умов ефективності патріотичного виховання у роботі з ними.

Бібліографія

1. **Бех І.** (2015) Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа українських Карпат*. №12. С.26-37. 2. **Вишневський О.** (2006) Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич, 326 с. 3. **Коваль Н.І.** (2012) Виховання громадянськості старшокласників допоміжної школи у процесі позакласної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 20 с. 4. **Кравець Н.П.** (2017) Формування почуття патріотизму в розумово відсталих семикласників на уроках української літератури. // *Молодий вчений*. №3. С.398-401. 5. **Синьов В.М.** (2009) Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. 224 с.

Ткаченко А.М.

Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія

Науковий керівник:

доктор педагогічних наук, доцент

М.А. Дергач

САМООЦІНКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НОРМОТИПОВИХ ТА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

В статті описується проблема формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. Виявлена роль самооцінки для дошкільника та її місце, як компонента я-концепції. Відображені головні аспекти її проявів. Стаття розкриває дослідження, в результаті якого були складені статистичні дані щодо рівнів самооцінки нормотипових дітей та із ЗПР. Встановлена різниця сформованості самооцінки у дітей обох груп.

Ключові слова: самооцінка, я-концепція, ЗПР, нормотипові діти, діагностика, дослідження, розвиток, свідомість.

The article describes the problem of self-esteem formation in older preschool children. The role of self-esteem for preschooler and its place as a component of self-concept is revealed. The main aspects of its manifestations are reflected. The article reveals a study that compiled statistics on the self-esteem levels of normotype children and CRA. The difference of self-esteem formation in children of both groups was established.

Keywords: self-esteem, self-concept, CRA, norm-typical children, diagnostics, research, development, consciousness.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що людина по-справжньому стає особистістю тільки тоді, коли у неї повно формується поняття «Я».

О. Леонтьєв стверджував, що особистість народжується двічі: у три роки, коли дитина каже: «Я сам» (формується свідомість) і в підлітковому віці, коли каже: «Я себе розумію» (формується самосвідомість). З часу оприлюднення подібних теорій, до теми формування свідомості дитини було прикуто чимало уваги з боку представників психології, педагогіки, соціології та медицини. Згодом

стало зрозуміло, що становлення особистості пов'язане з формуванням динамічної системи уявлень про себе, тобто з «Я-концепцією». Невід'ємним та значимим компонентом «Я-концепції» є самооцінка, початок формування якої можна спостерігати в дошкільному віці. Вже в старшому дошкільному віці у дитини поступово виникає здатність критично ставитися до оцінки дорослих, розглядати її ніби крізь фільтр власного досвіду, сформованих настановлень, цінностей, уявлень про себе. На думку Г. Урунтаєвої, саме в цьому віці, дитина відокремлює себе від оцінки іншого.

На сьогодні, нові умови сучасного навчання в рамках інклюзивної освіти є своєрідним поштовхом для додаткового та більш детального вивчення механізмів зародження «Я-концепції», зокрема, її детермінанти – самооцінки.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні дослідження щодо розвитку самооцінки у дітей дошкільного віку складають основу для подальшого покращення та вдосконалення знань цього аспекту, адже питання зародження особистості завжди цікавило вчених. Наприклад, О. Таран і Н. Волянюк дослідили особливості прояву самооцінки дітей старшого дошкільного віку. Вони стверджують, що дошкільний вік – це початковий період усвідомлення дитиною себе, мотивів і потреб у світі людських відносин. Саме тому важливо в цей період закласти основи для формування диференційованої адекватної самооцінки. Дослідниця В. Горбатих вивчала індивідуальні особливості самоставлення дітей 5-7 років, а М. Карвацька присвятила своє дослідження вивченню особливостей розвитку самооцінки старших дошкільників.

Якщо розглядати більш загально, то проблемі розвитку «Я-концепції» приділили значну увагу такі науковці: Ф. Василюк, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Комбс, І. Кон, А. Маслоу, І. Міхеєва, К. Роджерс, Є. Соколова, В. Столін, В. Зінченко, О. Леонт'єв. Особливості формування самосвідомості вивчали В. Мухіна, С. Рубінштейн та ін. Самооцінці та її проявам у дошкільників приділяли увагу Р. Шакуров, Т. Рєпіна, С. Рубінштейн. Однак, проаналізувавши теоретичні та емпіричні дослідження, слід зазначити, що переважна більшість з них все-таки присвячена вивченню самооцінки нормотипових дітей. Через це питання існування різниці між нормотиповими дітьми та дітьми із затримкою психічного розвитку залишається не доповненим. Тому **мета нашої статті** – розкрити особливості формування самооцінки дітей старшого

дошкільного віку з нормотиповим розвитком та із затримкою психічного розвитку.

Основна частина. На основі знань і думок про себе у дошкільника розвивається найскладніший компонент самосвідомості – самооцінка. Вона багато в чому залежить від того, як дитину оцінюють оточуючі. Починаючи зі старшого дошкільного віку діти вже самостійно вміють аналізувати результати своїх дій та дій оточуючих. Сформоване уявлення про власні дії допомагає дошкільнику критично ставитись до зовнішніх оцінок і, певною мірою, протистояти їм у разі гальмівного впливу на розвиток особистості.

Т. Дуткевич виділяє наступні важливі аспекти щодо розвитку самооцінки у дошкільника:

- провідну роль у формуванні самосвідомості дошкільника відіграє спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками;

- передумовою виникнення самооцінки є формування у дитини уявлень про себе на основі інформації, що надходить від партнерів по спілкуванню;

- провідну роль у виникненні самооцінки відіграє спільна діяльність та спілкування з однолітками;

- самооцінка тісно пов'язана із оцінкою дитини дорослим, оцінками дитини однолітків та однолітків щодо дитини;

- змістом взаємооцінок та самооцінок виступають вміння, можливості, властивості дітей;

- протягом дошкільного віку характерною є завищена самооцінка, яка виконує роль захисного фактору для незрілої особистості дитини;

- зростає об'єктивність, аргументованість, диференційованість, мотивованість оцінок та самооцінок [1].

У старшому дошкільному віці у дитини поглиблюються уявлення про себе, виникають почуття самоповаги, власної гідності і розвиваються вміння самоконтролю та саморегулювання дій і стосунків з оточуючими, ієрархія мотивів. Дитина у словесній формі виражає свої переживання, настрої, почуття («Я мрію», «Мене хвилює», «Я думаю», «Я хочу»). Відбувається активне усвідомлення свого «Я» в системі людських стосунків.

М. Савчин та Л. Василенко вважають, що наприкінці дошкільного віку оцінні судження про навколишнє, про себе поступово стають усе повнішими і розгорнутішими. У самооцінці

діти вже знаходять відображення почуття гордості та сорому, виникає активне ставлення до власних емоцій [2].

Однак, слід зазначити, що механізми та швидкість формування самооцінки, її прояви відрізняються у кожної дитини, особливо, коли мова йде про дітей із затримкою психічного розвитку.

Саме тому головним питанням експерименту стало: чи є різниця в самооцінці між нормотиповими дітьми та дітьми, що мають затримку психічного розвитку і, якщо є, то якими є розбіжності?

Дослідження проводилось на базі дошкільного навчального закладу (ясла-садка) комбінованого типу №272 «Гномик», який розташований в Хортицькому районі, м. Запоріжжя.

В діагностиці брали участь 30 дітей. Випробувані склали дві групи. До першої групи увійшли діти з різними нозологіями, об'єднувальним фактором яких є первинне порушення – затримка психічного розвитку. До другої групи – діти, що не мали порушень розвитку.

У дослідженні були використані дві методик: «Драбинка» В. Щура та «Дерево» Джона і Дайана Лампен. Методики спрямовані на виявлення самопочуття дитини, перспектив її розвитку, а також на з'ясування системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе, як, на думку дитини, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

Аналіз результатів діагностики дозволяють зазначити таке.

За методикою «Драбинка» було виявлено загальний рівень самооцінки. Цей рівень підраховувався згідно з трьома аспектами, а саме: оцінкою дитини самої себе, оцінкою дитини ставлення батьків до її особистості та оцінкою дитини ставлення до неї її вихователів. Перераховані вище операції виконувались в обох групах. Результати засвідчують, що:

1) порівнюючи з показниками нормотипової групи, діти з затримкою психічного розвитку мають вищий, але не критично, відсоток дітей із завищеною самооцінкою. Різниця між групами становить – 6,7 %.

2) нормотипові групи та групи з особливостями розвитку мають однаковий відсоток дітей із заниженою самооцінкою – 20%.

3) значні відсоткові коливання спостерігаються між показниками двох груп в графі «середній рівень самооцінки».

Різниця між групами становила більше 10% на користь самооцінки нормотипових дітей.

За методикою «Дерево» випробувані обох груп розподілялися за трьома позиціями:

- 1) діти, що на сьогодні не відчують дискомфорту та мають задовільну перспективу розвитку (++);
- 2) діти, що на сьогодні не відчують дискомфорту, але мають незадовільну перспективу розвитку (+-);
- 3) діти, що відчують дискомфорт та мають незадовільну перспективу розвитку (- -).

Результати відображають однакову кількість дітей, що потребують індивідуальної уваги психолога, тобто 20% дітей в кожній групі мають почуття психологічного дискомфорту та незадовільну перспективу розвитку. Відсоток дітей з негативним баченням своєї перспективи вищий на 6,7 пунктів у нормотиповій групі. Діти з затримкою психічного розвитку мають відсотковий показник на 13,3 пунктів вище, ніж у нормотипових дітей, в позиції №1 («+++»).

Висновки. Отже, в результаті дослідження було виявлено, що самооцінка у нормотипових дітей та дітей із затримкою психічного розвитку формується не однаково. Нормотипові діти виявилися більш схильними до адекватної самооцінки, ніж діти із затримкою психічного розвитку. Проте останні мають більш позитивні установки та стійкі погляди на майбутнє, ніж нормотипові діти.

В ході дослідження, була визначена група ризику, до якої увійшли діти обох категорій. Ці випробувані потребують застосування корекційних та профілактичних заходів. На нашу думку, тема заслуговує подальшого вивчення, а діти – системної діагностики та контролю за процесом формування самооцінки.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у проведенні нових діагностик самооцінки у дошкільників старшого віку та розробці програми з корекції самооцінки і нормотипових дітей і дітей із затримкою психічного розвитку.

Бібліографія

1. Дуткевич Т.В. (2012) Дитяча психологія. К.: Центр учбової літератури, 424 с. 2. Савчин М.В., Василенко Л.П. (2005) Вікова психологія. К.: Академвидав, 360 с.

Товпашко І.В.
Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
О.М. Вержиховська

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті розглянуті теоретичні основи розвитку емоційної сфери у молодших школярів з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: особистість, молодші школярі, порушення інтелекту.

The theoretical bases of development of emotional sphere in younger students with intellectual disabilities are considered in the article.

Keywords: personality, younger students, intellectual disability.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення однією з найактуальніших проблем психології та педагогіки є проблема розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту. Становлення особистості учнів залежить від рівня прояву у них особистісно-вольових та особистісно-моральних якостей, які виступають основою психічного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту. У зв'язку з цим педагог підбирає психолого-педагогічне забезпечення, яке дозволяє правильно розвинути та скорегувати когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти, що покладаються в основу особистісного становлення молодших школярів.

Основні джерела збагачення внутрішнього світу учнів з порушеннями інтелекту та пізнання навколишньої дійсності пов'язані з емоційними переживаннями. При цьому важливим є дослідження емоційної сфери особистості у період адаптації до тих чи інших умов існування та соціуму. Одним із перших та основних таких етапів є початок шкільного життя та особливостей навчальної діяльності, що вимагає від дитини і значного розумового напруження, і великої емоційної витривалості.

У сучасній психології одним з найпоширеніших підходів до питання емоційної сфери молодшого школяра є зв'язок емоцій з соціальним оточенням дитини, а актуальні емоційні переживання виникають в певних емоціогенних ситуаціях. Основними чинниками, що впливають на розвиток емоційності молодшого школяра з порушеннями інтелекту в сучасному світі є сім'я, школа,

телебачення, інформаційні технології. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, який вона набуває вдома, в школі та при взаємодії з оточенням.

Аналіз останніх досліджень. Структура психіки дитини з порушеннями інтелекту надзвичайно складна. Первинний недолік призводить до виникнення багатьох інших вторинних і третинних відхилень. Порушення пізнавальної діяльності викликає порушення особистості дитини, її вольової та емоційної сфери. Значний внесок у вивчення емоційного розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту внесли дослідження І. Беха, О. Вержиховської, О. Граборова, Г. Дульнєва, Л. Занкова, М. Певзнер, С. Рубінштейн, І. Соловйова, В. Синьов, Ж. Шиф тощо. Вони показали, що наявність органічного недоліку і пов'язане з ним загальне порушення динаміки нервових процесів неминуче позначається на вищих формах психічної діяльності молодших школярів з порушеннями інтелекту, змінюючи тим самим їх відносини, переживання, емоційні прояви.

Мета статті полягає у теоретичному вивченні проблеми розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю. Якщо в цей період молодший школяр не відчуває почуття радості від пізнання, у нього не виникає впевненості у своїх здібностях і можливостях, то зробити це в подальшому розвитку буде дуже важко. Тому емоційний розвиток дитини – надзвичайно важлива складова процесу розвитку особистості.

Емоції (від фр. *Emotion* – «хвилювання», «збудження») – складний стан організму, що припускає тілесні зміни поширеного характеру – в диханні, пульсі, залозо-виділеннях тощо – і на ментальному рівні, стан збудження чи хвилювання, що позначається сильними почуттями, і зазвичай імпульсом щодо певної форми поведінки. Емоційність – це один із важливих компонентів у розвитку структури особистості дитини [4, с. 47].

Вивченням особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку займалися такі вчені, як К. Бюлер, О. Вержиховська, Л. Виготський, Ф. Гудінаф, О. Запорожець, Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, С. Рубінштейн та інші.

Розвиток емоційної сфери у дітей з порушеннями інтелекту відбувається за загальними законами і формується разом зі всіма психічними процесами. Тому розвиток, становлення і формування емоцій дітей з особливими освітніми потребами визначається спадковістю, соціальним середовищем і діяльністю [4, с. 268].

У дітей з порушеннями інтелекту розвиток емоційної сфери проявляється незрілістю, яка характеризується тим, що у них відсутня жвавість, яскравість емоцій, низький рівень домагань, поверхневі та примітивні емоційні реакції, недостатністю позитивних переживань, у них менше проявів життєрадісності, а частіше проявляються емоції страху і гніву. Розвиток особистості та емоцій молодших школярів з порушеннями інтелекту обумовлений, насамперед, специфікою структури порушення – наявністю недорозвитку інтелекту та афективно-вольової сфери, значними утрудненнями у формуванні вищих потреб і мотивів.

Л. Виготський зазначав, що почуття дітей з порушеннями інтелекту недостатньо диференційовані, їм частіше властиві крайні, полярні почуття: вони або радіють й усім задоволені, або засмучуються, плачуть, гніваються. В молодших школярів з порушеннями інтелекту рідко проявляються різноманітні відтінки почуттів, що так властиво школярам з типовим рівнем розвитку. Часто наявна виражена неадекватність почуттів. За своєю динамікою почуття цих дітей бувають непропорційні впливам зовнішнього світу. Одні з них дуже легко, поверхово реагують на об'єктивно важкі життєві ситуації, швидко переходять від одного настрою до іншого. Інші надмірно і довго переживають навіть з незначних приводів. Відмінності між цими групами обумовлені різними порушеннями нейродинаміки: переважанням процесів збудження або гальмування.

Говорячи про розвиток емоцій молодших школярів з порушеннями інтелекту Л. Виготський відзначав, що на початкових щаблях розвитку інтелекту виявляється більш-менш безпосередня залежність його від афекту, але в міру розвитку особистості дитини ці відносини міняються.

У дітей з порушеннями інтелекту самостійно не виникають власні почуття відповідно до конкретної ситуації. Це виражається, наприклад, у тім, що вони не можуть побороти почуття образи на будь-кого, навіть тоді, коли розуміють, що скривдити їх не хотіли.

Однак, систематична і цілеспрямована робота з корекції інтелектуальної діяльності, емоційних проявів та розвитку особистісних якостей сприяє формуванню в дітей з порушеннями інтелекту вищих почуттів [2, с. 65].

Вдосконалення емоційної сфери, соціально важливих якостей молодших школярів з порушеннями інтелекту повинно спиратись на розуміння наявних у кожної дитини соціальних мотивів, потреб, цінностей. Тому діагностування емоційного розвитку є важливим елементом системи корекційно-розвивального впливу на учнів даної категорії.

Емоційно-вольова сфера відіграє важливу роль в засвоєнні дитиною знань, умінь і навичок, також у встановленні контактів з оточуючими і в соціальній адаптації учнів у школі та поза нею. Оскільки життя багате різноманітними емоціями, почуттями, воно потребує від дитини правильного їх розуміння і відповідної реакції на них. У молодших школярів з порушеннями інтелекту спостерігаються порушення розвитку емоційної сфери та відхилення в поведінці. Порушений розвиток емоційної сфери таких дітей пов'язаний з наявністю первинного недоліку – ураження головного мозку. При цьому, особистість молодших школярів з порушеннями інтелекту розвивається, тому розвивається і емоційна сфера, але специфічно і своєрідно. Емоції молодших школярів з порушеннями інтелекту примітивні, розвинені слабо, недостатньо диференційовані, маловиразні, одноманітні. За зовнішніми емоційними проявами діти не завжди можуть розуміти сенс поведінкових реакцій оточуючих і правильно реагувати на них.

Можливі невмотивовані коливання настрою – примхливість, плаксивість, сміх без причини. Спостерігаються збудливість, агресивність, порушення самооцінки. Ступінь вираженості спотворення емоційного розвитку у молодших школярів з порушеннями інтелекту може бути різним. Але в будь-якому випадку це позначається на поведінці дитини і на вмінні регулювати її, а в кінцевому результаті ускладнює розвиток форм самостійної адаптації до життя [1, с.103].

Разом з тим слід зазначити, що учні молодших класів з порушеннями інтелекту не залишаються байдужими під час прослуховування доступних для них текстів, які містять емоційно забарвлені компоненти, а у своїх переказах не минають їх, акцентують на них увагу, відтворюють з більшою виразністю, ніж інші частини тексту. Школярам з порушеннями інтелекту властива більш стійка тенденція до співпереживання, ніж до співчуття, яке є більш тонким і глибинним проявом емпатії. Співчуття у молодших школярів з порушеннями інтелекту найбільш виразне щодо однолітків і тварин і майже відсутнє щодо дорослих.

Розвиток емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту в більшій мірі визначається зовнішніми умовами, найважливішими з яких є спеціальне навчання і правильна організація всього життя дітей. Тому педагогу необхідно систематично проводити корекційно-розвиваючу роботу з гармонізації емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту. За такої умови властиві цим учням імпульсивні прояви образи, злості, радості і т. д. поступово згладжуються під впливом корекційного навчання і виховання.

У дітей з'являється осмислення своїх дій і вчинків, формуються позитивні звички і правильна побудова поведінки, необхідні для їх успішної соціальної адаптації. Тому дуже важливо, спираючись на специфіку та особливості емоційної сфери, вміло проводити корекційну роботу з усунення або часткового усунення її порушень, враховуючи індивідуальні можливості кожної дитини, її потреби та мотиви поведінки. Це буде відігравати важливу роль у розвитку особистості молодших школярів з порушеннями інтелекту в цілому і у вирішенні актуального питання соціально-трудова адаптації в її подальшому житті[3, с.57].

Отже, емоційному розвитку молодших школярів з порушеннями інтелекту під час навчального процесу ефективно сприяє індивідуальний підхід до тих, хто постійно виявляє пасивність до навчання. Високу адаптованість до шкільного навчання, впевненість та розвиток емоційної сфери забезпечить позитивно-стійкий стиль взаємин вчителя та учня. Велику роль у формуванні емоційної сфери школяра відіграє та атмосфера, яка присутня на уроці та в класному колективі, підтримка учня вчителем, відкритість у спілкуванні. Якщо створена атмосфера емоційного комфорту, захищеності учнів, це сприятиме подальшому позитивному розвитку емоційності школяра. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки та шкільної практики, суттєвого значення набуває питання формування особливостей емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелекту, її вплив на процес адаптації до шкільного навчання.

Емоції помірної та високої ступені інтенсивності викликають досить помітні зміни у пізнавальних процесах, при цьому з'являється велика тенденція до сприймання і запам'ятовування тільки того, що відповідає домінуючій емоції. Як правило, зміст матеріалу, який сприймається, посилює емоцію, що, в свою чергу, закріплює тенденцію до концентрування на змісті, який викликав цю емоцію. Так, згадуючи свої емоції на уроці, діти пригадують матеріал, який був з ними пов'язаний [4, с. 48].

Висновки. Лише за умови корекційної роботи, діти з порушеннями інтелекту навчаються розуміти емоційні реакції та адекватно застосовувати їх в певних ситуаціях. Тим самим, дитина стає менш залежною від випадкових вражень, поведінка її стає більш стійкою. Можливо, з часом зміняться в кращу сторону і відносини з оточуючими, розширяться контакти дитини із зовнішнім світом.

Бібліографія

1. Вержиховська О.М. (2016) Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-236

Подільський національний університет ім. Івана Огієнко, 292 с. 2. **Вержиховська О.М.** (2009) Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: монографія. Кам'янець-Подільський: видавець Зволейко Д. Г. 228 с. 3. **Матвєєва М.П.** (2005) Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський Державний університет. 164 с. 4. **Синьов В.М., М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна** (2008) Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання, 359 с.

УДК 37.034.056.3 :37.018

Топор А. І.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
І.Л. Рудзевич

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті здійснено порівняльний аналіз когнітивного компоненту морального виховання у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та типовим розвитком.

Ключові слова: моральне виховання, когнітивний аспект моральної вихованості, школярі з порушеннями інтелекту.

The article deals with a comparative analysis of the cognitive component of moral education in younger students with intellectual disabilities and typical development.

Key words: moral education, cognitive aspect of moral education, students with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. В умовах сучасного суспільства одним із найважливіших аспектів багатогранного процесу становлення особистості стає моральне виховання, яке полягає в освоєнні дітьми цінностей суспільства, здатності орієнтуватися на ідеали, жити згідно з принципами, нормами і правилами моралі. На сьогодні морально спрямоване виховання розглядається як багаторівневий простір, який встановлює нові умови для розвитку особистості. Його основним завданням є створення системи ціннісних орієнтацій, що сприяє становленню духовної культури школярів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі морального виховання присвячено багато досліджень, які ставлять у свою основу вивчення моральних якостей. Серед них праці, які розглядають проблеми філософії моралі (Т. Адорно, Арістотель, Г. Бал, Р. Лернер, А. Райт); аналізують гуманістично спрямовані принципи морального виховання (І. Бех, С. Бондирева, І. Булах, Д. Колесов), опрацьовують змістові основи моральності як особистісної категорії (Л. Божович, О. Вержиховська, Т. Коннікова, О. Палійчук).

Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що передумови моральної вихованості у дітей з порушеннями інтелекту є несформованими, а становлення моральних якостей представляє значні труднощі [1]. Це виявляє необхідність проведення більш детального вивчення особливостей морального виховання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Вихідним завданням нашого експериментального дослідження було визначення когнітивного компоненту аналізу моральних ситуацій у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту. Ступінь розвитку цієї функції було з'ясовано за такими критеріями: 1) гносеологічний аспект моральних знань; 2) онтологічний аспект; 3) прагматичний аспект.

На основі експериментального дослідження з використанням ситуацій морального вибору та моральних дилем [2], було з'ясовано, що діти з порушеннями інтелекту мають відмінності у розвитку моральних знань порівняно з учнями масових загальноосвітніх шкіл (див. таблицю 1):

Таблиця 1

Результати дослідження спрямованості аналізу моральних ситуацій у дітей молодшого шкільного віку з типовим та порушеним інтелектуальним розвитком

№ з/п	Характеристики аналізу	Рівень					
		Високий (I)		Середній (II)		Низький (III)	
I. Спрямованість аналізу							
		ТР	ПІ	ТР	ПІ	ТР	ПІ
1.	Гносеологічний аспект	32%	0%	46%	9%	23%	91%
2.	Онтологічний аспект	27%	0%	52%	34%	21%	66%
3.	Прагматичний аспект	20%	0%	54%	28%	26%	72%

ПІ – діти з порушеннями інтелекту

ТР – діти з типовим розвитком

Як свідчать дані таблиці, найвищі показники у молодших школярів з типовим розвитком виявились за критерієм «гносеологічний аспект аналізу моральних ситуацій». Серед дітей молодшого шкільного віку найбільше школярів з високим рівнем цієї функції (32%). Це свідчить про здатність до адекватного сприймання та достатньо повного відтворення змісту моральної ситуації, вміння давати відповіді по суті на запитання щодо особливостей ситуації морального вибору. Водночас, найнижчий показник спостерігається за критерієм «прагматичний аспект» (всього 20%). Це свідчить про знижену здатність описувати моральні наміри учасників моральної ситуації.

У дітей з порушеннями інтелекту картина є протилежною: за критерієм «гносеологічний аспект аналізу моральних ситуацій», який найбільше розвинений у дітей з типовим розвитком, у дітей з порушенням інтелекту сформований найгірше (з усіх представлених): високий рівень 0%, середній рівень 9% і низький рівень – 91%. Це вказує на те, що школярі з порушеннями інтелекту дають на запитання часткові і поверхові відповіді, а зміст ситуацій не розуміють.

На другому місці за частотою онтологічний аспект: високий рівень 0%, середній рівень 34%, низький рівень – 66%; на третьому – прагматичний: високий рівень 0%, середній рівень 28%, низький рівень – 72%. Це вказує на те, що діти з порушеннями інтелекту, здійснюючи аналіз ситуації морального змісту, описують не всі етапи; моральні наміри учасників моральної ситуації не визначають або вказують неповно.

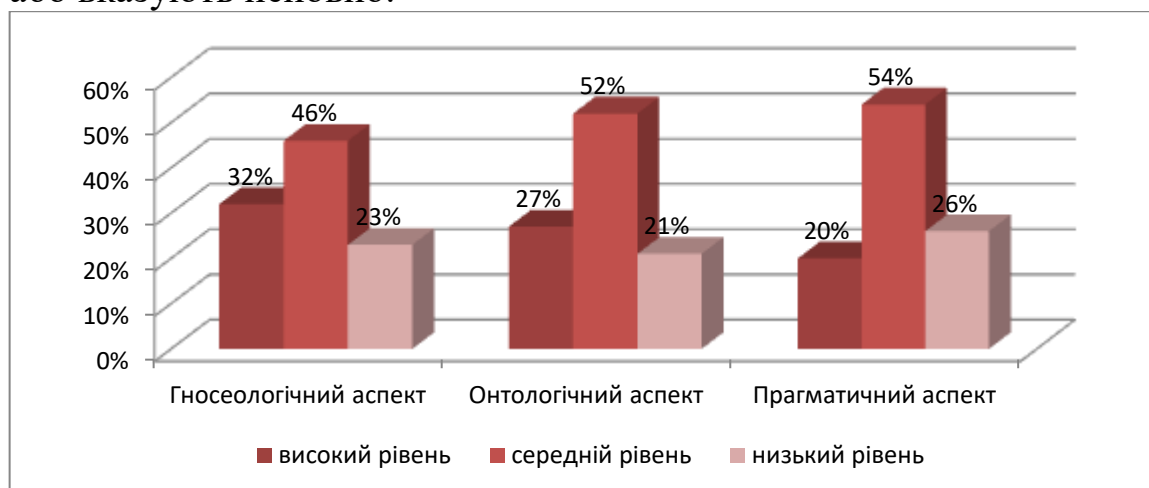


Рис. 1 Співвідношення рівнів сформованості аналізу в дітей з типовим розвитком за критерієм спрямованості

За даними діаграми можна простежити співвідношення за рівнями сформованості різних напрямків аналізу в дітей з типовим розвитком (див. рис. 1) та школярів з порушеннями інтелекту (див. рис. 2):

Серед дітей з типовим розвитком за гносеологічним аспектом визначилось найбільше учнів з високим рівнем аналізу (32%), а за прагматичним рівнем найбільше з низьким (26%).

У дітей молодшого шкільного віку найвищі показники спостерігаються за гносеологічним аспектом, що вказує на здатність до адекватного сприймання та достатньо повного відтворення змісту моральної ситуації, вміння давати відповіді по суті на запитання щодо особливостей ситуації спілкування. Найнижчі показники визначились за прагматичним аспектом, що свідчить про знижену здатність описувати моральні наміри учасників.

Як демонструють результати експерименту, у дітей з типовим розвитком за всіма критеріями спостерігається переважання середніх рівнів сформованості аналізу (гносеологічний аспект 46%, онтологічний – 52%, прагматичний – 54%), а в дітей з порушеннями інтелекту – низьких рівнів. Серед дітей з порушеннями інтелекту за гносеологічним аспектом визначилось найменше учнів, а за онтологічним – найбільше.

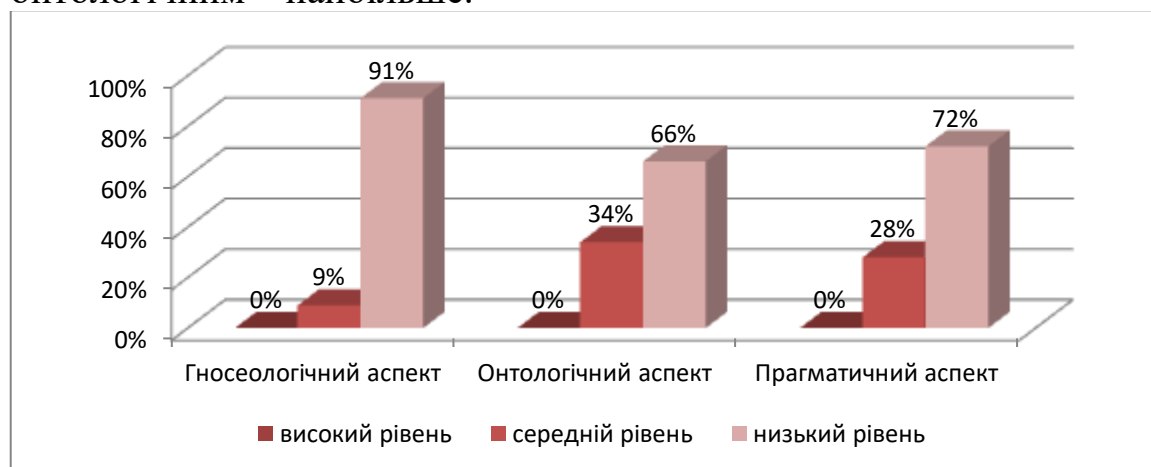


Рис. 2 Співвідношення рівнів сформованості аналізу в дітей з порушеннями інтелекту за критерієм спрямованості

Висновки. Отже, у дітей з порушеннями інтелекту не виявлено високих рівнів аналізу моральних ситуацій, їм притаманні лише середні та низькі рівні. Натомість, у школярів з типовим розвитком спостерігаються високі та середні рівні. Це вказує на необхідність проведення виховної роботи з формування когнітивної складової морального виховання, яка у дітей з особливими освітніми потребами найбільше порушена.

Бібліографія

1. **Вержиховська О.М.**, Рудзевич І.Л. (2016) Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі. Кам'янець-Подільський: КПНУ. 291 с. 2. **Харламов И.Ф.** (2009) Нравственное воспитание школьников. М.: Просвещение. 89 с.

УДК 37.015.31:81-028.31:373.2-052-056.36

Фочук М.В.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

О.В. Гаврилов

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВПЛИВУ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СТАН РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті проаналізована ефективність впливу розвивального середовища на стан розвитку мовлення дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Визначено коефіцієнт мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи після використання системи занять у розвивальному середовищі. Зазначено, що створення розвивального середовища у спеціальному закладі дошкільної освіти для підвищення ефективності роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями передбачає не лише корекцію та розвиток їхнього мовлення та комунікації, але й формування у них й інших пізнавальних та особистісних якостей.

Ключові слова: розвивальне середовище, коефіцієнт мовленнєвого розвитку, діти дошкільного віку. Порушення інтелектуального розвитку.

The article analyzes the effectiveness of the influence of the development environment on the development of speech of preschool children with intellectual disabilities. We determined the coefficient of speech development of children of the experimental group after using the system of lessons in the development environment. Creating a development environment in a special institution of preschool education for improving the efficiency of work with children with intellectual disabilities involves not only the correction and development of their speech and communication but also the formation of other cognitive and personal qualities.

Keywords: development environment, coefficient of speech development, preschool children, intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток дошкільників – складний психофізіологічний процес, який не зводиться лише до простого відтворення дітьми почутого мовлення. Він визначається мірою сформованості знань, умінь та навичок дітей і проявляється в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків.

Освітнє мовленнєве середовище повинно завжди бути розвивальним і забезпечити дітям можливість проявляти свої мовленнєві здібності. Практична реалізація ідеї створення розвивального мовленнєвого середовища в умовах закладу дошкільної освіти передбачає реалізацію цієї ідеї у двох напрямках: предметно-мовленнєвому і мовленнєво-просторовому (А. Богуш) [1].

Актуальність дослідження. Однією з основних у мов створення в закладах дошкільної освіти розвивального довкілля для дітей дошкільного віку є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогами і дітьми. Це означає, що пріоритетною метою виховання є комплексний підхід до формування по можливості гармонійної та всебічно розвиненої особистості. Завдання педагогів та логопедів полягає у забезпеченні інтересів дітей у задоволенні їхніх природних нахилів і потреб. При цьому педагогічний колектив закладу дошкільної освіти повинен керуватись положенням: “Не поруч, не над, а разом” (М. Монтесори) [2].

Мета статті – визначити ефективність впливу розвивального середовища на стан розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвитку мовлення – яскравий показник рівня інтелектуального розвитку дошкільника. Кожна дитина розвивається індивідуально, причому розвиток мовлення – складний психофізіологічний процес, який залежить від багатьох складових: спадковості, оточення дитини, умов розвитку тощо.

Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку передбачає комплексне вирішення низки завдань, основними з яких є виховання звукової культури мовлення, розвиток словникового запасу, формування граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення. Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовленнєвої діяльності у дітей даної групи в дошкільному закладі можна представити наступними напрямками та етапами роботи.

Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи:

- налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні вправи);

- розвиток зорового сприймання;
- розвиток слухового сприймання;
- розвиток фонематичних процесів.

Подальші етапи роботи з формування та розвитку мовлення, пропонуються у таких напрямках роботи:

- розвиток дрібної моторики;

- формування лексико-граматичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення – проводиться вихователем та логопедом на заняттях із розвитку мовлення;

- робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення: постановка, автоматизація, диференціація звуків (проводить логопед); розвиток фонематичних уявлень, фонематичного слуху; розвиток слухового контролю, слухової уваги; формування елементарного звукового аналізу (проводить логопед, педагог-дефектолог, вихователь).

З урахуванням індивідуальних особливостей у мовленні дошкільників з інтелектуальними порушеннями, корекційний вплив, який організовується на пропедевтичному етапі, може бути продовжений і на подальших роках навчання. Отже, зміст корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у спеціальному закладі дошкільної освіти реалізується у напрямі формування мовленнєвої діяльності та ґрунтується на особистісно зорієнтованій парадигмі спеціальної освіти. Організація мовленнєвої діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями, яка повинна реалізовуватись згідно визначених напрямів, підходів, положень, завдань є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини.

З метою експериментальної перевірки мовлення дітей дошкільного віку нами було проведене експериментальне дослідження, яке включало в себе два етапи. На першому етапі ми провели діагностику сформованості окремих мовленнєвих компонентів у дітей дошкільного віку з типовим розвитком та з порушеннями інтелекту різного ступеня. На другому етапі нами розроблена система занять з розвитку мовлення і після проведення визначено результативність її використання за умови створення розвивального мовленнєвого середовища.

Після проведення занять з розвитку мовлення і використання системи розвивального середовища нами складена таблиця отриманих результатів і загальної характеристики мовлення дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку

експериментальної групи з визначення коефіцієнту мовленнєвого розвитку (див. табл. 1).

Таблиці 1

Коефіцієнт мовленнєвого розвитку дітей експериментальної групи після використання системи занять у розвивальному середовищі

X _{члени групи}	Компоненти мовленнєвої діяльності (у балах)				Загальна кількість балів
	Мовленнєва комунікація	Зв'язне мовлення	Словниковий запас	Звукове мовлення	
X ₁	4	4	19	4	31
X ₂	5	6	27	6	44
X ₃	3	4	18	4	29
X ₄	3	4	18	3	28
X ₅	1	1	6	1	9

Як видно з таблиці, кількість дітей з середнім розвитком мовлення збільшилась до 40%, відповідно зменшилась кількість дітей з низьким рівнем розвитку мовлення – вона становить також 40%. У той же час у 20% дошкільників так і залишився коефіцієнт мовленнєвого розвитку на рівні елементарного.

Характеризуючи мовленнєвий розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями необхідно відмітити, що найкраще збільшення показників спостерігалось при накопичення словникового запасу. Навіть у дитини з помірним ступенем інтелектуального порушення ми констатували його збільшення. Ця дитина почала в своєму мовленні використовувати комбвнування слів і пробує утворити речення. Але до використання нею мовлення як засобу комунікації необхідно ще працювати.

Аналіз проведених нами досліджень показує, що у цих дітей є недостатньо сформованим не лише саме мовлення, але і його передумови: у них не розвинуті просторові дії, не сформований інтерес до оточуючого, не розвинута предметна діяльність. Всі ці важливі фактори лежать в основі розвитку смислової сторони мовлення, а також його лексичної структури. Крім того, у цих дітей не виникає потреби у спілкуванні, і не розвинуті домовленнєві засоби спілкування; не сформовані слухова увага і сприйняття, фонематичний слух і артикуляційний апарат, що забезпечує становлення звукової сторони мовлення. З урахуванням цього необхідно проводити корекційну роботу з дітьми в двох напрямках – з однієї сторони, над створенням передумов мовленнєвого розвитку, а з іншої – над розвитком основних функцій мовлення:

функції спілкування (комунікативної), пізнавальної функції і функції регулювання діяльності.

Порушення мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з інтелектуальними відхиленнями яскраво проявляється при вивченні співвідношення між їхнім мовленням і діяльністю. Словесне опосередкування, зокрема словесна регуляція діяльності, і здатність використовувати результати власної практичної діяльності для пізнання навколишньої дійсності формуються у цієї категорії дітей зі значним відставанням і серйозними відхиленнями.

Недостатність внутрішнього мовлення позначається на регуляції поведінки у конфліктних ситуаціях, коли безпосередньо бажане суперечить вимогам навколишнього середовища. При конфлікті між "хочу" і "треба" у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється не вміння аналізувати наслідки, передбачати результати своєї поведінки, і тому вони діють імпульсивно.

Під впливом спеціально організованого розвивального середовища, яке має корекційну спрямованість, у співвідношенні мовлення і діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями відбуваються позитивні зміни. Вони проявляються у збільшення словникового запасу, зменшення порушень звуковимови, розширенні навичок комунікації і вмінь використовувати зв'язне мовлення при спілкуванні з оточуючими.

Висновки. Створення розвивального середовища у спеціальному закладі дошкільної освіти для підвищення ефективності роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями передбачало не лише корекцію та розвиток їхнього мовлення та комунікації, але й формування у них й інших пізнавальних та особистісних якостей. При цьому для створення розвивального середовища доцільно задіювати по можливості якомога більше площ закладу.

Використання таких областей розвивального середовища з метою організації корекційної роботи в цілому і логопедичної зокрема дозволяє педагогам і логопедам ефективно враховувати у процесі навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями їхні індивідуальні особливості, оптимізувати навчальне та корекційно-розвивальне навантаження на них, вчасно переключити з одного на інший тип діяльності, що не дозволяє накопичуватись у них психічного перевантаження і виникнення зривів.

Після впровадження у корекційний процес областей розвивального середовища кількість дітей з середнім розвитком мовлення збільшилась до 40%, відповідно зменшилась кількість

дітей з низьким рівнем розвитку мовлення – вона становить також 40%. У той же час у 20% дошкільників так і залишився коефіцієнт мовленнєвого розвитку на рівні елементарного.

Характеризуючи мовленнєвий розвиток дошкільників з інтелектуальними порушеннями необхідно відмітити, що найкраще збільшення показників спостерігалось при накопичення словникового запасу. Навіть у дитини з помірним ступенем інтелектуального порушення ми констатували його ріст. Ця дитина почала в своєму мовленні використовувати комбвнування слів і пробує утворити речення. Але до використання нею мовлення як засобу комунікації необхідно ще працювати.

Бібліографія

1. Богуш А. (2003) Мова дітей. Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів К.: Кобза.144 с. **2. Монтесорі М.** (2005) Дом ребёнка. Метод научной педагогики. СПб.: Астрель. 272 с.

УДК 376-056.36

Чайка Ю.Д., Решетняк Д.Ю.

Криворізький державний
педагогічний університет

Науковий керівник:

кандидат соціологічних наук, доцент

Т.Г. Коломоєць

МЕТОДИКА МАРІЇ МОНТЕССОРІ В СУЧАСНОМУ КОРЕКЦІЙНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглянута актуальність освіти дітей за методикою Марії Монтесорі, її підхід до розвитку дітей. Визначено внесок науковця у світову педагогічну спадчину.

Ключові слова: система Марії Монтесорі, активність дитини, навчання, виховання, розвивальне середовище .

The article deals with the relevance of children's education by the method of Maria Montessori, her approach to children's development. The contribution of the scientist to the world pedagogical heritage is determined.

Keywords: Maria Montessori system, child activity, learning, education, development environment.

Постановка проблеми. Марія Монтессорі – видатна людина у сфері науки. Ще на початку ХХ століття вона створила систему виховання і навчання дітей з особливими потребами. У чому особливість методу, який і сьогодні використовується в педагогіці в усьому світі ми з'ясуємо у статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічні дослідження Марії Монтессорі вивчала немала кількість науковців. З них можна відзначити таких як, І. Дичківську, Т. Поніманську, С. Русову, В. Богуславського, О. Савченко та багатьох інших. Можна зазначити, що вони не тільки вивчали систему Монтессорі, але й втілювали її у практику.

Мета статті: висвітлити основні особливості сучасного впровадження методики Марії Монтессорі у педагогічній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (далі по тексту ООП).

Виклад основного матеріалу. Ідея М. Монтессорі полягає у тому, щоб при спеціально створеному педагогом середовищі, дитина змогла у процесі самостійної діяльності розкрити свій потенціал. Вона створила нову філософію виховання, в основі якої власні спостереження педагога за дітьми. Науковець спиралася на ідеї вільного виховання, стверджувала, що так педагог швидше зможе розкрити здібності дитини з психофізичними порушеннями. Вона вважала, що кожна дитина володіє певними здібностями, але їх потрібно виявити в перші роки її життя. Доктор А. Каріела так висловлювався про сенситивний вік дітей раннього віку: “Період дитинства, безсумнівно, найбагатший”. Це лише частина твердження доктора, але в них основний сенс.

На думку Марії Монтессорі, найважливішим чинником розвитку дитини є її активність. В момент активності дитини проявляються її здібності. Саме активність допомагає дитині самостійно розвиватися. Система, створена Марією Монтессорі, практично зруйнувала погляди на навчання та виховання дітей, оскільки основою є не навчальна програма, а сама дитина, її уміння [2].

У педагогіці вченої можна виділити три основні ланки: індивідуалізація, самодіяльність, активність. Суть полягає в тому, що дитина сама обирає матеріал та діяльність, якою вона хоче займатися. Таким чином кожна дитина індивідуально, не копіюючи дії інших, творчо розвивається. Це формує у дитини самостійність та самовідповідальність [1].

Монтессорі першою довела і зрозуміла, що діти навчаються від свого найближчого оточення. Саме тому необхідно створити

педагогічно правильно організовані умови, які допоможуть дитині в майбутньому досягти успіхів, стати розумною та розвинутою людиною. Протягом всього свого життя Монтесорі спостерігала за дітьми й зробила висновок, що все, що роблять діти, вони роблять не випадково. Неодноразово науковець наголошувала, що розумовий та психічний розвиток дитини починається ще з народження дитини і найбільш розвивається протягом перших трьох років життя.

На думку Марії Монтесорі, дорослий не повинен нав'язувати дитині свої ідеї, а повинен допомагати розвивати дитині її здібності. Метод Марії Монтесорі потребує розуміння педагогом психології дитини та встановлення контакту між педагогом та дитиною. Одним з основних принципів педагогіки Монтесорі є діяльнісний принцип. Оскільки під час організації даного принципу дитина самоактуалізується, саморозвивається та зацікавлюється тим, чим вона займається. Завданням педагога, в свою чергу, постає вміння бачити в дитині її індивідуальність. При організації освітнього процесу педагог та дитина повинні бути рівноцінними.

Значний внесок Марія Монтесорі зробила в розвиток спеціальної педагогіки. Вона вивчила і вдосконалила вчення Е. Сегена, видатного лікаря, педагога ХІХ століття, створила систему сенсомоторного розвитку розумово відсталих дітей. Систему була направлена на поступовий розвиток здібностей дітей із порушенням інтелекту за допомогою певних вправ та спеціально створеного дидактичного матеріалу. Вона створила спеціальні школи для дітей з розумовою відсталістю. Результатом навчання особливих дітей стала перемога на олімпіаді в Римі, де вихованці Монтесорі перевершили дітей з загальноосвітніх шкіл [3].

Девізом в школі Монтесорі було: "Допоможи мені зробити це самому". Тобто педагог повинен вміти доцільно організувати умови так, щоб вести свою діяльність дитина змогла сама, самостійно. Метою педагога є вплив на дитину не прямий, а за допомогою правильно підібраного дидактичного матеріалу. В центрі освітнього процесу в школі Монтесорі є не вчитель, а дитина, її діяльність. Педагог втручається у діяльність дитини тільки при потребі.

В науці існує так звана "Монтесорі терапія", синонімом можна використати термін "Лікувальна педагогіка". Пов'язані з педагогікою дисципліни: психіатрія, фізіологія, педіатрія та ін. допомагають корегувати розвиток дитини з ООП.

Вітчизняний науковець В. Синьов підкреслює роль системи Марії Монтесорі у розвитку вищих психічних функцій дитини:

“Удосконалюючи корекційно-розвивальні технології Е. Сегена, М. Монтесорі в роботі з глибоко відсталими дітьми серйозну увагу приділяла розвитку їх мислення”. У педагогічних підходах та прийомах до всіх категорій дітей в педагогічній системі Монтесорі виділяють:

- Монтесорі-педагогіку (розвиток, навчання та виховання здорових дітей, з нормальним розвитком);
- лікувальну Монтесорі-педагогіку (передбачає інтегрування дітей з порушеннями психічного та/або фізичного розвитку в колектив дітей з нормальним розвитком);
- Монтесорі-терапію (розвиток, навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку).

Метою методу Монтесорі-терапії є потреба знайти у дитини збережені вміння, які не ушкоджені хворобою та за допомогою спеціально підбраного середовища створити умови, направлені на їх розвиток.

Система Марії Монтесорі ґрунтується на певних принципах. Серед цих принципів можна виділити наступні:

- сприяння природному розвитку;
- взаємодії з “підготовчим середовищем”;
- свободи вибору в “підготовчому середовищі”;
- індивідуальної активності під час навчання;
- предметності у навчанні [4].

Головним принципом, вважала науковець, є принцип свободи. Він направлений на свободу вибору та дій дитини.

У сучасному світі дуже широко використовують ідеї М. Монтесорі. В Європі та США, майже в усіх країнах світу є школи-Монтесорі.

Висновки. Отже, суть методики Марії Монтесорі полягає у виявленні та розвитку здібностей дитини у процесі її самостійної діяльності під час якої педагог повинен уважно спостерігати за дитиною, виявляти її індивідуальні можливості. Монтесорі фактично започаткувала дитиноцентриський підхід в освіті того часу. Віра в дитину, в її можливості – основна мета педагогіки Марії Монтесорі. Вона розробила метод, який і сьогодні активно застосовується педагогами усього світу.

Перспектива дослідження. Методика М. Монтесорі позитивно впливає на виховання та навчання дитини, як з нормальним розвитком, так і з порушенням. В процесі навчальної практики ми будемо застосовувати систему Монтесорі в

корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а результати досягнень викладаємо у наукових статтях.

Бібліографія

1. **Возняк А.Б.,** Кузьмяк Н.М. (2013) Реалізація ідей розвитку дитини Марії Монтессорі в ДНЗ № 13 "Казка" М. Самбора. *Психолого-педагогічні науки*. №5. С.232. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? 2. **Квас О.** Ідеї дитиноцентризму у педагогічній спадщині Марії Монтессорі. *Молодь і ринок*. 2001. № 12. С. 44-47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_12_13. 3. **Машкіна Л.** (2007) Концептуальні засади гуманістичної педагогіки М. Монтессорі. *Педагогічний дискурс*. Вип.1. С.93-97. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? 4. **Родненко М.Є.** Метод Монтессорі – терапії в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN.

УДК 376.37

Чепой П.Г.

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент

Н.С. Славіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички. Різке зростання кількості дітей дошкільного віку з мовленнєвою патологією, яка набула в більшості випадків системного характеру, зумовлює необхідність проведення профілактики даного виду порушень.

Ключові слова: профілактика, мовленнєві порушення, діти дошкільного віку.

Preschooler naturally learns to speak, because it is predetermined by her needs for cognition, communication, self-realization. Speech contributes to the formation of its intellectual potential, increases cognitive activity, qualitatively expands the outlook, stimulates and enriches communication skills. The sharp increase in the number of preschool children with speech pathology, which in most cases is of a systemic nature, necessitates the prevention of this type of disorders.

Key words: prevention, speech disorders, preschool children.

Постановка проблеми. У доцільності профілактичної роботи нас постійно переконує повсякденна практика, зокрема наявність недоліків у розвитку писемного і усного мовлення учнів початкової школи.

Мета дослідження полягає у визначенні психолого-педагогічних аспектів профілактики мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У логопедичній роботі існує три види профілактики мовленнєвих порушень. Кожен вид профілактичної роботи має конкретні цілі, завдання та зміст.

Первинна профілактика – найбільш ранній вид профілактики, основне призначення якого полягає у виключенні можливості впливу на формування організму дитини шкідливих факторів, які можуть порушити нормальний хід його розвитку.

Своєчасна турбота щодо повноцінного розвитку мовлення дитини передбачає:

- створення сприятливого для мовленнєвого розвитку соціального оточення (відсутність дефектів мовлення оточуючих, у тому числі їх швидкого, незрозумілого мовлення; виключення двомовності в період становлення в дитини мовлення, виключення «сюсюкання» з нею, педагогічної занедбаності або, навпаки, зайвих вимог до її мовлення тощо);

- збагачення й систематизацію словникового запасу дитини й повноцінне проходження «дограматичного періоду засвоєння мови», що важливо не тільки для усного, а і для писемного мовлення [2].

Якщо первинна профілактика пройде успішно, значно зменшується ризик виникнення відхилень від норми в мовленні дитини.

Вторинна профілактика необхідна в тих випадках, коли первинна не дала бажаних результатів, і з'явилися мовленнєві недоліки. Основне призначення цього виду профілактики полягає у

попередженні виникнення нових порушень у розвитку мовлення на базі вже існуючих, оскільки останні є їх безпосередньою причиною. Наприклад, більшість порушень звуковимови (особливо звукозамін) у подальшому обов'язково призводить до появи артикуляторно-акустичної дисграфії, а прискорене мовлення провокує прояви заїкуватості.

Метою третинної профілактики є попередження рецидивів уже усунених мовленнєвих порушень, які іноді, особливо в разі недостатнього закріплення досягнутих у процесі логопедичної роботи результатів, можуть повернутися. Найбільш характерно це для заїкуватості.

Зміст третинної профілактики:

- після закінчення логопедичної роботи обов'язково продовжувати в домашніх умовах закріплення навичок правильної вимови;
- для дітей із заїкуватістю зберігати режим «мовчання»;
- усувати конфліктні ситуації в сім'ї, але забезпечувати систематичний контроль над мовленням;
- необхідно щоденно проводити артикуляторну гімнастику до повного зникнення проявів парезу, тобто до того моменту, коли з'явиться свідомий контроль над положенням язика в ротовій порожнині дитини. Контроль зняти тільки після автоматизації правильної звуковимови, коли буде гарантована неможливість повернення попередніх дефектів артикуляції [2].

Таким чином, вторинна і третинна профілактика мають не чисто профілактичну, а корекційно-профілактичну спрямованість, оскільки попередження нових мовленнєвих недоліків можливо тільки завдяки повному подоланню вже існуючих.

Створення мовленнєвого середовища як у межах дошкільного закладу, так і в родині, на наш погляд, буде забезпечувати:

- оптимальне мовленнєве навантаження на дитину;
- емоційне благополуччя кожної дитини;
- створення умов для мовленнєвого розвитку дитини, її здібностей;
- залучення дітей до загальнолюдських та етносоціокультурних цінностей.

Розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого з дитиною, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини.

Психічному розвитку на кожному етапі властива конкретна якість, тобто єдність компонентів цього розвитку й структур, які створюють визначеність, специфічність і відносну стійкість певного етапу психічного розвитку порівняно з попереднім і наступним. Психічний розвиток як відкрита саморозвивальна динамічна система зазнає впливу інших систем (стан здоров'я особистості, зміст і методи навчання, мовленнєве оточення, структура сім'ї тощо).

Свого часу видатний український психолог Г. Костюк писав: «Дитина стає особистістю, навчаючись і виховуючись, засвоюючи духовні надбання людства. Вона вчиться не тільки під час спеціальних занять, а й у процесі повсякденного спілкування з дорослими, у грі й праці. Важливе значення навчання далеко виходить за межі дитинства, отрочтва і юності. Воно зберігається і на пізніших етапах життєвого шляху. У наш час особливої цінності набуває давня мудрість: «Вік живи, вік учись». Навчання - шлях підготовки особистості до життя, до участі у творенні матеріальних і духовних цінностей, потрібних для суспільства і для неї самої» [3, с.10].

У ст. 8 Закону України «Про дошкільну освіту» [1, с.14] зазначається, що сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти в дошкільних та інших навчальних закладах. Також наголошено, що відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати й навчати її в родинному колі, адже батьки, або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання та навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності.

З метою профілактики мовленнєвих порушень у дитячому віці слід створити мовленнєво-розвивальне середовище в ЗДО і залучати до цього батьків. Сім'я є потужним інститутом, де дитина набуває першого соціального досвіду, де формуються певний світогляд та відбувається засвоєння рідної мови як засобу комунікації.

Ефективність корекційної роботи з виправлення мовленнєвих порушень, гармонійний розвиток дитячої особистості багато в чому залежить від творчого співробітництва вчителя-логопеда з батьками, від уміло налагоджених професійних та особистісних відносин між ними, чіткого та свідомого розуміння поставлених навчально-виховних і корекційно-розвивальних завдань.

Логопедична робота є важливою ланкою комплексного медико-педагогічного впливу, адже вона стимулює розвиток усіх

психічних процесів, передусім, мовленнєвої функції, розширює комунікативно-пізнавальну діяльність дошкільників через основні форми організації їх життя - гру, навчальну діяльність, рухову активність, спілкування з однолітками та педагогами. Сучасні вимоги до теорії та практики логопедії активізують проблему пошуку найбільш ефективних методів та прийомів корекційно-розвивальної та пропедевтичної роботи з дітьми, які мають мовленнєві вади.

Висновки. Профілактика, рання діагностика й своєчасна корекція забезпечують повноцінний розвиток мовлення дитини як головного способу комунікації, запобігаючи тим самим виникненню труднощів у спілкуванні, заниженої самооцінки та інших негативних явищ.

Бібліографія

1. Базовий компонент дошкільної освіти. (2012) А.М. Богуш, Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна та ін. К. 26 с. **2. Гавриш Н.В.** (2009) Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К.: Шкільний Світ. 119 с. **3. Костюк Г.С.** (1988) Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 304 с. **4. Манько Н.В.** (2008) Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. К.: КНТ. 256 с.

УДК 376.356

Ходасевич В.А.

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

О.П.Коляда

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УСТНОЙ РЕЧИ И СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

В данной статье раскрывается значимость использования игровых упражнений для развития слухоречевой памяти детей с нарушением слуха. Описаны некоторые виды упражнений, которые

используются в коррекционной работе. Определены характерные особенности словесной памяти детей с нарушением слуха. Предложены методические рекомендации для проведения упражнений.

Ключевые слова: нарушение слуха, коррекционная работа, слухоречевая память.

This article reveals the importance of using game exercises for the development of the auditory-speech memory of children with hearing impairment. Some types of exercises which were applied in correctional work were describes. The characteristic features of the verbal memory of children with hearing impairment are determined. Methodical recommendations for exercises are offered.

Keywords: hearing impairment, corrective work, auditory-speech memory.

Актуальность исследования. Устная речь имеет первостепенное значение в успешной образовательной и социальной интеграции детей с нарушением слуха и является средством общения со слышащими родителями, сверстниками, окружающими людьми. Владение устной речью на высоком уровне позволяет ребенку преодолеть «социальный вывих» и благополучно приспособиться к условиям окружающего социального мира. Известно, что специфика слухового восприятия детерминирует специфику развития речи. Именно поэтому приоритетным направлением в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха выступает развитие слухового восприятия, от результатов этой работы будет зависеть эффективность развития речи ребенка.

Одним из условий обеспечения высокого уровня развития речи является формирование и развитие функционального слуха, которое обеспечивает восстановление природной связи «развитие слухового восприятия – развитие устной речи», а также организация целенаправленной систематической коррекционной работы, включающей развитие слухоречевой памяти с использованием игровых упражнений.

В исследованиях Т. Розановой выявлено, что запоминание слов неслышащими детьми происходит на основе зрительно-двигательных образов [4]. При воспроизведении фразы детьми с нарушением слуха часто изменяется смысл самой фразы, т.к. дети могут заменять слова или опускать и дополнять предложения новыми словами. Так, они воспроизводят предложения с пропущенными словами, что не только делает предложение

аграмматичным, но и нарушает его смысл. Для детей с нарушением слуха характерна задержка развития словесной памяти, наблюдается задержка развития процессов запоминания слов, смешение похожих по написанию слов. По данным исследований Л. Занкова, Д. Маянца, дети с нарушением слуха запоминают слова осмысленно, но связи между словами не имеют прочности. Процесс запоминания опосредствуется деятельностью по анализу воспринимаемых слов и соотнесению с имеющимися образцами, поэтому дети лучше запоминают тот материал, который зависит от умения запоминать, а не анализировать.

Изложение основного материала. Развитие слухоречевой памяти детей с нарушением слуха является одним из важнейших условий их успешной реабилитации. Так как все психические процессы ребенка взаимосвязаны и речь не является обособленной функцией, для ее развития необходимо использовать специальные упражнения, которые носят познавательный характер, направлены на развитие мышления и памяти [3].

При организации коррекционной работы важно создать все условия для целенаправленного, детального и качественного восприятия ребенком словесного материала, т.к. именно качество восприятия обеспечивает качество запоминания [2]. Это можно достичь с помощью опоры на компенсаторные механизмы (многократное повторение, введение наглядности), мотивированием устойчивости слухового и зрительного внимания», стимулирование запоминания путем вызывания и поддерживание интереса ребенка к содержанию изучаемого материала. Одним из направлений слухоречевой реабилитации является развитие процессов памяти посредством специальных упражнений. В современной сурдопедагогике используется широкий перечень упражнений для развития различных свойств слухоречевой памяти, таких, как объем, точность, прочность и быстрота, а также на совершенствование способов запоминания, увеличение продолжительности хранения материала. Так, для улучшения точности воспроизведения информации используются такие упражнения, как «Магазин», «Зашифруй предложение», «Пары слов». С целью формирования прочной связи между предметом и его названием проводятся упражнения «Покажи игрушку», «Чемодан», «Веселый поезд». Для увеличения объема памяти целесообразно использовать упражнения «Повтори и продолжи», «Пиктограмма», «Цепочка слогов», «Магазин». Также очень важно развивать ассоциативную память, т.к. процессы памяти проявляются в связи с отражением в сознании уже известных образов слов. На развитие причинно-следственных ассоциаций проводят упражнение «Цепочки ассоциаций»,

ассоциации сходства и контраста хорошо закрепляются при помощи упражнения «Придумай, как запомнить слово». Эффективным будет заучивание стихотворений, коротких песенок, потешек сюжетного характера, для закрепления которых нужно задавать вопросы, которые позволят более полно воспринять текст и облегчить процесс запоминания слов [1].

Использование перечисленных упражнений в работе с детьми с нарушением слуха на коррекционных занятиях может быть эффективным при соблюдении следующих общих рекомендаций:

- упражнения должны быть полимодальными, т.е. проводиться с опорой на слуховой, зрительный и двигательный анализаторы;
- необходимо помнить, что на начальном этапе работы обязательно использование наглядных опор, чтобы используемая наглядность помогала ребенку сформировать слуховой и произносительный образы слова;
- игровой материал должен быть интересным, коммуникативно-значимым и эмоционально насыщенным для ребенка. Это активно влияет на эффективность произвольного запоминания и повышает его продуктивность.

Вывод. Таким образом, для успешной слухоречевой реабилитации детей с нарушением слуха необходимо включать в коррекционную работу упражнения для тренировки слухоречевой памяти, реализовать методический резерв коррекционных занятий по развитию устной речи и слухового восприятия для развития восприятия слухоречевого материала и формирования устной речи как фактора коммуникации и социализации учащихся с нарушением слуха. Одним из путей решения обозначенной проблемы является разработка практических приемов активного включения ребенка в процесс обучения с целью развития положительной мотивации и заинтересованности в формировании и развитии навыков слухового и слухо-зрительного восприятия речи, а также стимулирующая поддержка со стороны учителя-дефектолога.

Бібліографія

1. Беляева О.Л. (2014) Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада / О.Л. Беляева. Красноярск, 130 с. **2. Григорьева Т.А.** (2003) Сурдопсихологические исследования в Беларуси (в ретроспективе и перспективе) / Т.А. Григорьева // История психологии в Беларуси: состояние и перспективы развития: Материалы II Междунар. науч. конф. Мн., С.296-299. **3. Лурия А.Р.** (1979) Язык и сознание / А.Р. Лурия. М.: Изд-во Моск. ун-та. **4. Розанова Т.В.** (1978) Развитие памяти и мышления глухих детей / Т.В. Розанова. М.: Педагогика. 232 с

Шакула Г.В.
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського
Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Н.В. Савінова

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ТЕМАТИЧНА ЛЕКСИКА»

У статті висвітлені теоретичні основи формування тематичної лексики у дошкільників. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з означеної проблеми. Під час аналізу сучасних напрацювань, акцентовано увагу на різних підходах до визначення сутності поняття «тематична лексика». Доведено, що дане поняття не має однозначного тлумачення. Подано узагальнене визначення поняття «тематична лексика».

Ключові слова: семантичне поле, семантична група, тематична група, тематична лексика.

The theoretical basics of the formation of thematic preschool children vocabulary are covered in the article. Psychological and pedagogical literature on this problem is analyzed. Emphasis is placed on different approaches to defining the essence of the concept of «thematic vocabulary» during the current developments analysis. Proved, that the concept has no unambiguous interpretation. A generalized definition of the term «thematic vocabulary» is given.

Keywords: semantic field, semantic group, thematic group, thematic vocabulary.

Постановка проблеми. Необхідність розв'язання завдань формування активної, творчої особистості з високим рівнем розвитку мовленнєвих здібностей, конкурентоспроможної у світовому освітньому просторі проголошуються в низці державних документах: Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні», Концепції розвитку інклюзивної освіти, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»).

Одним із шляхів вирішення поставлених завдань є удосконалення логокорекційної роботи, зокрема розвиток мовленнєвої діяльності дітей. Проте, на жаль, реальний рівень володіння мовленням засвідчує гостроту цієї проблеми. Для

успішного її розв'язання необхідний комплексний підхід до визначення сутності проблеми та виокремленні основних шляхів її вирішення - методики, яка б, урахувала означену специфіку, на основі організації лексичної роботи, яка забезпечила б прозорість і наступність завдань формування тематичної лексики.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття «тематична лексика» на основі аналізу психолого-педагогічної літератури.

Аналіз досліджень і публікацій. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей, досліджувався вченими в таких аспектах: особливості лексичного розвитку мовлення дітей на початкових етапах розвитку (О. Гвоздєв, К. Крутій, Н. Савінова, Є. Соботович, Т. Ушакова, О. Шахнарович, М. Шеремет, Н. Юр'єва та ін.); психолого-педагогічні особливості дітей із порушеннями мовлення (О. Боряк, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Пахомова, Н. Савінова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.); особливості становлення й розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (А. Іваненко, М. Коніна, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан, Ю. Ляховська, Н. Савельєва та ін.); кількісне та якісне збагачення словника, закономірності виникнення різних типів зв'язків (А. Богуш, О. Леонтьєв, Є. Соботович, М. Шеремет, С. Цейтлін, Л. Щерба та ін.) [8; 9].

Формування лексичної сторони мовлення та специфічні прояви порушень словотворчих процесів досліджували науковці (І. Кондратенко, Н. Жукова, І. Марченко, С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Н. Савінова, Н. Січкачук, Є. Соботович, Г. Чиркіна, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Серебрякова, Т. Філічева, Р. Лалаєва, Н. Ільїна, М. Шеремет та ін.) [5; 10].

Стрижневим контентом низки наукових досліджень (Л. Бірюк, Н. Гавриш, А. Ількова, Н. Кирста, Л. Колунова, Н. Кудикіна, Г. Куршева, А. Лаврентьєва, С. Макаренко, Ю. Руденко, Є. Савушкіна, А. Смага, О. Сомкова, Є. Струніна, О. Ушакова, М. Швачкін, Т. Юртайкіна та ін.) виступило вивчення особливостей засвоєння семантики слів, уточнення, розширення значень уже відомих слів у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів.

Дослідження лінгводидактів (А. Арушанова, А. Богуш, Л. Калмикова, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Ю. Руденко, Е. Федеравичене та ін.) дали змогу визначити лінгводидактичні та педагогічні умови формування механізму структурування смислів слова, а також якісного розвитку словника.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування сутності поняття «тематична лексика» звернемося до словникових джерел.

Поняття «семантичне поле» тлумачиться у словниках як сукупність лексичних одиниць, об'єднаних спільністю змісту, що відбиває понятійну, предметну чи функціональну подібність означуваних явищ; смисловий, змістовий комплекс окремої однозначної чи багатозначної лексеми [4].

Зокрема, за словником лінгвістичних термінів «семантичне поле» – сукупність слів і виразів, що складають тематичний ряд, слова і вирази мови, що у своїй сукупності покривають певну галузь значень [1].

В енциклопедичному словнику поняття «семантичне поле» трактується як сукупність мовних (головним чином лексичних) одиниць, що об'єднані спільністю змісту і відображають поняттєву, предметну й функціональну подібність позначуваних явищ [6].

А. Розенталь під «семантичним полем» розуміє: 1) сукупність явищ або частину дійсності, які мають у мові відповідник у вигляді тематично об'єднаної сукупності лексичних одиниць (семантичне поле часу); 2) сукупність слів і виразів, які утворюють тематичний ряд і покривають певну частину значень (рік, місяць, тиждень, день) [7].

Семантичні поля включають в себе: тематичні й лексико-семантичні групи. У сучасному мовознавстві ці поняття досить часто ототожнюють. Проте, думки дослідників щодо розмежування цих понять розділились.

Згідно зі «Словником лінгвістичних термінів» Д. Ганича й І. Олійника, «семантична група» – це підгрупа слів у межах однієї частини мови, які об'єднані спільністю значень; «тематична група» – низка слів, що об'єднуються спільністю родових значень, тобто слова, які називають різновиди одного й того самого ряду предметів: назви птахів, квітів, мінералів [3].

За словником О. Ахманової, «семантична група» – це слова: 1) в межах певної частини мови, об'єднані спільним значенням; 2) об'єднані спільністю значення, безвідносно до частини мови. «Тематична група» – низка слів, яка за своїм основним значенням належить до того ж семантичного поля [2].

Ф. Філін указує на різний зміст таких понять, як лексико-семантична група й тематична група, підкреслюючи, що в межах однієї тематичної групи існують більш дрібні, тісно пов'язані між собою лексико-семантичні групи слів і стверджує, що об'єднання слів, базованих не на лексико-семантичних зв'язках, а на

класифікації самих предметів і явищ, можна назвати «тематичними словниковими групами» [11; 12].

Ф. Філін вказує також на те, що розмежування лексико-семантичних і тематичних груп слів зумовлене «важкістю розмежування словникового запасу, як специфічного явища мови, та позамовного змісту» [12].

Аналіз психолого-педагогічної літератури та словникових джерел дозволяє констатувати, що поняття «тематична лексика» не має однозначного тлумачення.

Ми розуміємо сутність поняття «тематична лексика» як найбільшу смислову парадигму, що об'єднує слова певної частини мови на підставі відношення до загальної теми. Наприклад, тема «меблі»: ліжка, крісло, диван, стілець, стіл і т. д.

Тематичне групування ґрунтується на внутрішніх зв'язках предметів і явищ дійсності й зумовлено, насамперед, предметно-логічними ознаками. Об'єднання слів відбувається на основі подібності чи спільності функцій позначуваних словами, спільності родових значень.

Висновки. Формування тематичної лексики є важливою умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, при цьому в процесі систематичного навчання керівна роль належить вчителю-логопеду. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам з'ясувати стан розробленості проблеми формування тематичної лексики у дошкільників та дати визначення поняття «тематична лексика».

Перспектива дослідження. На нашу думку, оцінка лексичної складової дітей дошкільного віку представляє науковий і практичний інтерес, оскільки дозволяє досягти кінцевої мети навчання рідної мови – формування навичок мовленнєвого спілкування. Проведене нами дослідження не висвітлює всіх питань зазначеної проблеми, що потребує подальшої розробки.

Бібліографія

1. Ахманова О.С. (2004) Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС. 571 с. **2. Ахманова О.С.** (1966) Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия. 606 с. **3. Ганич І.Д.** (1985) Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища школа. 360 с. **4. Гром'як Р.Т.** (2007) Літературознавчий словник-довідник. К: ВЦ «Академія». 752 с. **5. Ільїна Н.В.** (2013) Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна

педагогіка та психологія Випуск 24. С.113-117. **6. Кузнецов А.М.** (1998) Поле // Языкознание: Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Н.В. Ярцева. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия». С.380-381. **7. Розенталь Д.Э.** (1976) Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. М.: Просвещение. 543 с. **8. Савінова Н.В.** (2012) Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції: монографія / Н.В. Савінова. Миколаїв: НУК. 281 с. **9. Савінова Н.В.** (2017) Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення / Н.В. Савінова. Миколаїв: Іліон. 261 с. **10. Собонович Є.Ф., Трофименко Л.І.** (2000) Особливості засвоєння дітьми із НЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності. // *Дефектологія*. №1. С.16-19. **11. Филин Ф.П.** (1957) О лексико-семантических группах слов. Езиковедски изследования в чест на акад. Стефан Младенов. София: Издание на Българската академия науките. С.523-538. **12. Филин Ф.П.** (1982) Очерки по теории языкознания. М.: Наука. 410 с.

УДК 376-056

Шамлі В.О.
Бердянський державний
педагогічний університет
Науковий керівник
кандидат педагогічних наук, доцент
Є.Ю. Линдіна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДУ БІОЕНЕРГОПЛАСТИКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ

Стаття розкриває авторську комплексну систему біоенергетичних вправ для дітей середнього дошкільного віку із стертою дизартрією. Висвітлюються основні завдання, засоби та прийоми методу біоенергопластики щодо корекції мовленнєвого розвитку. Перераховуються матеріали, які склали базу для підбору біоенергетичних вправ у авторську систему. Описуються теоретичні аспекти розробки системи вправ, яка буде включати в себе елементи біоенергопластики та казок, що поліпшить формування мовленнєвого розвитку у дітей із стертою дизартрією.

Підсумовується допомога системи у структуруванні логопедичних занять, ефективності та цікавості.

Ключові слова: мовлення, стерта дизартрія, біоенергопластика.

The article reveals the author's comprehensive system of bioenergy exercises for middle-aged children with dysarthria. The main tasks, tools and techniques of the bioenergoplasty method for correction of speech development are highlighted. These materialsb formed the basis for the selection of bioenergy exercises in the author's system. It describes the development of a system of exercises that will include elements of bioenergoplasty and fairy tales that will improve the formation of speech development in children with dysarthria. This system will help to structure logopedic lessons, make them more effective and interesting.

Keywords: speech, dysarthria, bioenergoplasty.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день, однією з проблем спеціальної освіти в Україні є збільшення кількості дітей з різними порушеннями мовленнєвого розвитку. Серед них дуже поширена стерта дизартрія. Особливістю даного мовленнєвого порушення є схожість з поліморфною дислалією. При логопедичному обстеженні, важливо диференціювати ці два порушення, бо в подальшому це вплине на корекційну роботу. У зв'язку з цим, втрачається велика кількість часу, який потрібно присвятити правильній організованій корекційній роботі. Чим раніше буде виявлена стерта дизартрія, тим краще, результативніше буде корекція.

Добре сформоване усне мовлення є важливою умовою для успішного навчання дитини і формування особистості. Це допомагає їй повноцінно спілкуватися з ровесниками, налагоджувати контакт з дорослими, розвиватись, пізнавати цей світ, бути впевненою у собі і своїх силах.

Відзначають, що при органічних центральних порушеннях звуковимови спостерігається недостатня рухливість окремих м'язових груп, слабкість усього периферійного мовленнєвого апарату. При стертій дизартрії спостерігається загальна моторна недостатність, відхилення в розвитку тонких рухів пальців рук, що призведе до вторинних порушень.

Доведено, що рівень розвитку вищих форм пізнавальної діяльності залежить від стану рухового аналізатора в цілому, а особливо від рівня сформованості дрібної моторики. Тому, в системі корекційно-виховної роботи з дітьми із стертою дизартрією

потрібно приділяти велику увагу формуванню тонких рухів пальців рук.

Аналіз досліджень і публікацій, на які спирається автор. Такими вченими як Л. Лопатіна, Н. Серебрякова були описані прийоми розвитку дрібної моторики у дітей із дизартрією. Вчені М. Шеремет, С. Конопляста, В. Галущенко, Н. Пахомова відзначають взаємозалежність мовленнєвої та моторної діяльності, яка стимулює розвиток тонких рухів пальців [2;3]. Новим та дієвим напрямом цієї роботи є біоенергопластика.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та з'ясуванні впливу методу біоенергопластики в корекційно-логопедичній роботі дітей із стертою дизартрією.

Виклад основного матеріалу. Біоенергопластика – це поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки. Цей термін складається з двох слів: біоенергія і пластика. На думку І. Курис, біоенергія – це та енергія, яка знаходиться всередині людини. Пластика – плавні, розкуті рухи тіла, рук, які є основою біоенергопластики [5].

У роботі з дітьми артикуляційну гімнастику з елементами біоенергопластики запропонували використовувати А. Ястребова та О. Лазаренко. Згідно розробленої системи, гімнастика є засобом формування мовленнєвої та розумової діяльності, а також культури усного мовлення дитини.

У корекційній роботі з дітьми із стертою дизартрією використовують поєднання плавних рухів кистей рук з рухами органів артикуляційного апарату. Адже сумісні рухи руки і артикуляційного апарату, якщо вони пластичні та вільні, допомагають активізувати природній розподіл біоенергії в організмі. Це впливає на інтелектуальну діяльність, розвиває координаційні рухи та дрібну моторику. У момент виконання артикуляційного руху рука повинна показувати, де і в якому положенні знаходиться язик, губи або нижня щелепа. Варто враховувати, що рухи руки та артикуляційного апарату при виконанні мають робитися одночасно, ритмічно та чітко.

На основі вивчених методичних праць та рекомендацій А. Ястребової, О. Лазаренко, В. Коноваленко, Н. Четверушкиної та інших нами дібрані корекційні вправи біоенергопластики. Ці вправи з урахуванням рухових, неврологічних і психічних особливостей дітей середнього дошкільного віку, розроблені у комплексну систему, які увійдуть до авторської системи біоенергетичних вправ. Вона буде містити авторські казки з елементами біоенергопластики,

які поділяються на окремі розділи для формування правильних артикуляційних укладів свистячих, шиплячих, сонорних звуків. Тексти казок будуть супроводжувати графічні символи кожної артикуляційної вправи для зручності та кращого запам'ятовування. У кожній казці буде розміщуватимуться не більше восьми вправ, які допоможуть виправити звуковимову. Для роботи з дітьми будуть використовувати рукавички для здійснення біоенергетичних рухів. Вони стилізуються у вигляді «жабенятка» та «зайчика». Ці персонажі зустрічатимуться у авторській комплексній системі біоенергетичних вправ та казок.

Метод біоенергопластики включає в себе такі етапи: діагностичний, підготовчий, основний та заключний. Застосовувати в роботі з дитиною авторську систему будемо розпочинати вже на підготовчому етапі.

На наш погляд, біоенергопластика з використанням такого роду наочності оптимізує психологічну базу мовлення, покращить моторні можливості дитини, буде сприяти кращій корекції звуковимови, формуванню фонематичних процесів. Вправи стануть більш захоплювати та зацікавлювати дітей до логопедичних занять.

Висновки. Завдяки авторській системі вправ батькам та корекційним педагогам стане набагато легше займатися з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку. Виконання елементів артикуляційної гімнастики руками і язиком потребує від дитини максимальної зосередженості та дотримання максимальної зорової та слухової зосередженості. Система біоенергопластичних вправ підтримує мотивацію, яка розвиває, укріплює м'язи артикуляційного апарату та значно покращує звуковимову.

Перспектива дослідження. Розроблена комплексна система вправ буде використовуватися для роботи з дітьми середнього дошкільного віку із стертою дизартрією в логопедичній роботі для корекції звуковимови та формування мовленнєвого розвитку.

Бібліографія

- 1. Шеремет М.П.** (2010) Логопедія. К.: Слово, 664 с.
- 2. Ястребова А.В., Лазаренко О.И.** (1999) Хочу в школу. М.: Арктур.
- 3. Курис І.В.** Оцінка психофізичних і біоенергетичних характеристик людини методом ГРВ у процесі заняття психотілесними практиками. Режим доступу URL: <http://www.bioenergoplastika.ru/>.
- 4. Мальцева О.В.** (2013) Применение биоэнергопластики, как одно из средств формирования фонетической стороны речи, у детей с дизартрией. Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. №8. ART 130309. URL:

<http://www.covenok.ru/kids/issue/130309.htm>. 5. Галущенко В.І. (2012) Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою дизартрією: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.03. О., 247 с.

УДК 376-021.383:81-028.31-056.264

Шейда Л.Я.

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

О.В. Гаврилов

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ПРИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті зроблена характеристика комплексного підходу при корекції порушень мовлення у дітей із заїканням, визначені основні етапи організації такої роботи. Показані результати проведеного дослідження звуковимови, фонематичних процесів та зв'язного мовлення до і після експерименту. Визначено, що використання комплексного підходу у процесі корекції мовленнєвих порушень у дітей із заїканням дає відчутний позитивний ефект.

Ключові слова: комплексний підхід, порушення мовлення, заїкання, корекція, діти дошкільного віку.

The article describes the characteristics of a comprehensive approach in the correction of speech disorders in children with stuttering, defines the main stages of the organization of such work. We show the results of the study of pronunciation, phonemic processes, and coherent speech. The use of a comprehensive approach in the process of correction of speech disorders in children with stuttering has a significant positive effect.

Keywords: comprehensive approach, speech disorders, stuttering, correction, preschoolers.

Аналіз досліджень і публікацій. Заїкання є одним із найпоширеніших розладів мовлення у дітей, яке глибоко і всебічно вивчалось на протязі століть. Зазвичай воно виникає в ранньому дитинстві і за відсутності необхідної допомоги може супроводжувати людину протягом всього життя.

Ідеологія освіти дітей із порушеннями мовлення виникла на ґрунті сучасного розуміння прав людини. Такий підхід втілюється у

тенденції до розвитку інтегративних підходів навчання дітей із мовленнєвими розладами. На це вказують Л. Арнаутова, Л. Бегас, І. Виготська, Н. Гаврилова, С. Конопляста, О. Кривцова, І. Лукашевич, С. Паршаков, Е. Пеллінгер, Е. Рау, В. Селиверстов, Н. Чевельова, Л. Успенська та інші. Ця тенденція зумовлена ратифікацією міжнародних декларацій, прийняттям українських законодавчих актів, що виголошують сприяння організаційній перебудові освіти у напрямі впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей із особливими освітніми потребами (В. Бондар, С. Миронова, В. Тарасун та інші).

Мета статті – визначити ефективність використання комплексного підходу для корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку з заїканням.

Виклад основного матеріалу. Необхідно зазначити, що роль логопеда як провідного фахівця в процесі роботи з дошкільниками з заїканням дуже велика. Адже саме його вплив є завжди обов'язковим і визначальним у комплексній роботі, а роль інших фахівців полягає в тому, щоб своїми засобами і прийомами доповнити уявлення про особливості заїкання, сприяти ефективності логопедичного впливу.

Як ми вже зазначали раніше, розглядаючи комплексний підхід у процесі роботи з дітьми, які заїкаються, логопедичний аспект поділяється на три частини: підготовчий, активне тренування плавного і злитого мовлення, закріплюючий.

На першому етапі ми включали:

- 1) корекцію дихання, регістру і тембру голосу;
- 2) вироблення правильного ритму і темпу мовлення;
- 3) оволодіння “еталонами”, “формулами” мовлення;
- 4) виявлення потенційних мовленнєвих можливостей дітей, які заїкаються.

Нормалізація у таких дітей мовленнєвого дихання і голосу, темпу мовлення, оволодіння “еталонами” – усе це є основою для наступної сугестивної і раціональної психотерапії та логопедичної корекції.

На другому етапі логопедичної роботи закріплюються навички плавного, зв'язного мовлення аж до його автоматизації. При цьому діти, які заїкаються, навчаються різним прийомам, які допомагають подолати мовленнєві труднощі, що виникають, у них формується впевненість у своїх силах. Плавне, злитне, зв'язне мовлення досягається вправами вимовляння ряду голосових звуків, потім цифр, окремих фраз. У випадках, коли не вдається досягти повної

нормалізації мовлення, нами використовувались вправи на мовлення разом з логопедом та відтворююче мовлення. Логопедична робота проводилась поряд з активною сугестивною психотерапією.

Для подолання заїкання мовленнєвим заняттям протягом дня слід приділяти не менше 3-4 годин (кожне заняття від 10 до 35 хвилин, включення коротких мовленнєвих тренувань).

На етапі закріплення досягнутих результатів (він продовжується приблизно місяць) проводиться тренування мовлення у звичайних для дитини життєвих ситуаціях. Подолання мовленнєвих труднощів у повсякденному житті, виховання мовленнєвої активності і зміцнення у свідомості дитини віри в можливість самостійно справитися з труднощами мовлення в найважчих ситуаціях – основний зміст третього, заключного етапу корекції заїкання.

Результати проведених нами досліджень відображені у таблицях 1 і 2. Якщо на початку навчального року у більшості дошкільників із заїканням спостерігався середній рівень оволодіння мовленням, а троє дітей в контрольній групі та одна дитина в експериментальній групі мали низький рівень при відсутності достатнього, то на кінець навчального року показники дещо змінилися.

Таблиця 1

Результати обстеження дітей із заїканням дошкільного віку контрольної групи після використання комплексного підходу

Список дітей	Показники, у %				Рівень
	Звуковимова	Фонематичні процеси	Зв'язне мовлення	Загальний	
X1	100	68	63	76,8	середній
X2	92	60	70	74	середній
X3	100	78	92	90	високий
X4	88	82	95	88,3	високий
X5	88	60	93	80,2	високий
X6	100	72	75	82,3	високий
X7	72	80	88	79,8	середній
X8	60	88	75	74,3	середній
X9	68	65	63	65,1	середній
X10	72	90	70	77,3	середній
X11	78	76	75	76,3	середній
X12	80	62	75	72,3	середній

Таблиця 2

Результати обстеження дітей із заїканням дошкільного віку експериментальної групи після використання комплексного підходу

Список дітей	Показники, %				Рівень
	Звуковимова	Фонематичні процеси	Зв'язне мовлення	Загальний	
Z1	100	80	70	84,3	високий
Z2	100	72	100	90,6	високий
Z3	92	88	85	88,3	високий
Z4	96	80	85	87	високий
Z5	100	60	100	86,6	високий
Z6	96	92	95	94,3	високий
Z7	74	98	80	84	високий
Z8	100	92	75	89	високий
Z9	80	76	70	75,3	середній
Z10	84	82	90	85,3	високий
Z11	84	76	85	83,6	високий
Z12	90	68	80	79,3	середній

Як показали результати проведеного обстеження після експериментального навчання (див. табл. 1 та 2) в контрольній групі лише 4 дитини з заїканням мали достатній рівень оволодіння такими мовленнєвими компонентами, як правильність звуковимови, фонематичних процесів, сформованість зв'язного мовлення, в той час як в експериментальній – 10 дітей. З середнім рівнем в контрольній групі – 8 дітей, а в експериментальній – 2 дитини. Це свідчить про те, що методи і прийоми, які ми запропонували для корекції порушень мовлення у дітей із заїканням дошкільного віку при використанні комплексного підходу сприяли позитивному результату логопедичної роботи.

У процесі проведення нашого дослідження ми помітили ефективність використання комплексного підходу для розвитку і корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку з заїканням. У більшості дітей дошкільного віку з заїканням у результаті проведення корекційної роботи з використанням комплексного підходу було сформовано правильні мовленнєві компоненти.

Рівень сформованості звуковимови у дітей дошкільного віку з заїканням як одного з основних компонентів формування правильного мовлення у експериментальній групі вищий, а ніж у контрольній. У контрольній групі дітей з достатнім рівнем розвитку звуковимови було 50% і 50% – з середнім рівнем. У

експериментальній груді дітей з достатнім рівнем розвитку звуковимови нараховувалось майже 87%, а з середнім – лише близько 13%. Це є свідченням того, що використання комплексного підходу у корекції порушень мовлення дітей, які заїкаються, позитивно впливає не лише на формування темпу і ритму мовлення, а й на корекцію звуковимови.

Характеризуючи рівень сформованості фонематичних процесів у дітей після використання комплексного підходу необхідно також відзначити їхню позитивну динаміку порівняно з початком навчального року. У всіх дітей і контрольної, і експериментальної групи він покращився. І якщо перед початком використання комплексного підходу з метою корекції порушень мовлення у дітей із заїканням цих груп не було відмічено достатнього рівня їхньої сформованості, то в кінці навчального року у 33,3% дітей контрольної групи він був на достатньому рівні, а у дошкільників експериментальної – спостерігався у 58,3% випадків, що є свідченням його ефективності.

Якщо на початку дослідження і в контрольній, і в експериментальній групах виявлено по 8,3% дітей з достатнім рівнем розвитку зв'язного мовлення, то після використання у процесі корекційної роботи комплексного підходу у контрольній групі було 33,3% дошкільників з достатнім рівнем, а в експериментальній – 75%. Причому з низьким рівнем дітей зафіксовано не було.

Визначення таких особливостей розвитку різних сторін мовлення у дітей із заїканням дозволило нам обґрунтувати необхідність включення у фронтальні логопедичні заняття прийомів і методів, спрямованих не лише на корекцію у них основного порушення темпу і ритму мовлення, але й тих, які би сприяли розвитку у цих дітей словника, граматичної системи мовлення, фонематичних процесів та звуковимови, тобто організувати комплексний підхід.

Висновки. З метою подолання порушень різних сторін мовлення у дітей із заїканням застосовувалася сюжетно-тематична організація занять і різноманітність в подачі навчального матеріалу, що сприяло спонтанному розвитку зв'язного мовлення, підтримці позитивного емоційного стану дітей, інтересу і уваги, а значить, кращої результативності в засвоєнні необхідних знань.

У дітей на логопедичних заняттях виробляли навички продуктивної діяльності, усувався фонетико-фонематичний недорозвиток, розвивалося зв'язне мовлення, формувалися навички

звукового аналізу, а потім – і поскладового читання. На фронтальних заняттях відпрацьовувався з дітьми матеріал, що сприяв корекції недоліків вимови звуків, розвитку звукового аналізу, готував дітей до вивчення елементів грамоти, одночасно знайомив їх з певними лексико-граматичними категоріями. Робота по розвитку зв'язного мовлення також змістовно змінювалася. Вона організовувалась переважно над переказом, для чого підбиралися невеликі тексти. Велася підготовка до оволодіння описовою і сюжетною розповідями з використанням уже накопичених лексико-граматичних засобів.

УДК 159.955-053.4/.5-056.313

Шеремет Г.М.

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент

І.Л. Рудзевич

ХАРАКТЕРИСТИКА МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті зроблена спроба охарактеризувати мислення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, опираючись на сучасні дослідження науковці. Виділені основні ключові види мислення і проаналізовані труднощі та проблеми, які виникають у дітей з порушеннями інтелекту при включенні мисленнєвих процесів при оволодінні знаннями, вміннями та навичками.

Ключові слова: діти з порушеннями інтелектуального розвитку, мислення, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування.

The article attempts to characterize the thinking of children with intellectual disabilities, basing on current research. We highlight the key types of thinking and analyze the difficulties and problems that children with intellectual disabilities experience engaging in thinking processes while mastering knowledge, skills, and habits.

Keywords: children with intellectual disabilities, ideation, analysis, synthesis, abstraction, generalization.

Постановка проблеми. Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з особливими освітніми потребами складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку. Специфіка порушень

інтелектуального розвитку в тому, що вони можуть виступати як самостійною групою відхилень, що має свою градацію, так і вторинним порушенням на тлі інших порушень розвитку: слуху, зору, опорно-рухового апарату тощо. Загальновизнаним у дітей з порушеннями інтелектуального компоненту є недорозвиток їхньої пізнавальної діяльності (В. Бондар, Л. Виготський, О. Гаврилов, І. Єременко, О. Лурія, С. Миронова, А. Обухівська, Пінський, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловйов, Н. Стадненко, Ж. Шиф та ін.). Причому необхідно зазначити, що порушення мислення – це найперша ознака стійкого відхилення інтелектуального розвитку. Недорозвинення мислення дітей з порушеннями інтелекту визначається тим, що воно формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку і обмеженої практичної діяльності.

Мета статті – зробити теретичний аналіз досліджень мислення у дітей з порушеннями інтелекту як основи для організації його розвитку у молодшому шкільному віці з урахуванням наявних проблем.

Виклад основного матеріалу. Існує дві різні концепції щодо можливості формування узагальнення у дітей з порушеннями інтелекту. Згідно з першою концепцією слабкість узагальнення є первинним основним порушенням, яке не підлягає подальшому психологічному поясненню. Узагальнення – це вище, найскладніше досягнення людського мозку. А оскільки при наявності стійких інтелектуальних відхилень наявне органічне ушкодження мозку, то впливає, що ці діти не можуть оволодіти складними узагальненнями.

Іншу концепцію висловлює Л. Виготський. Не заперечуючи того, що мисленню дітей з порушеннями інтелекту властива конкретність, Л. Виготський писав, що недорозвиток вищих форм мислення є “першим та найбільш частим ускладненням, що виникає як вторинний синдром розумової відсталості”. Отже, за думкою Л. Виготського, діти з інтелектуальними порушеннями можуть навчитися узагальнювати, проте цей процес відбувається повільніше, а ніж у дітей з типовим психофізичним розвитком [1].

Мислення, розуміння закономірностей, оволодіння поняттями, призводить до зменшення залежності від наочної ситуації до більшої свободи та рухливості дій дитини. Думка піднімає дитину не тільки над її наочним уявленням, а й над своїми власними спонуканнями та поняттями.

Д. Ісаєв вказує, що зниження рівня узагальнення у дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється перевагою в думках безпосередніх уявлень про предмети і явища, встановленням суто

конкретних зв'язків між предметами. Ці суб'єкти мислять конкретно, тобто залишаються у владі одиничних наочних образів, не вміючи зрозуміти приховане за ними загальне, істотне. Вони швидше згадують, чим роздумують. Наприклад, при класифікації предметів вони об'єднують в групи різнорідні предмети (зошит і стіл, оскільки обидва потрібні для письма). Предмети ними групуються на основі другорядних ознак. Цей тип порушення мислення виявляється також застосування методу "Четвертий зайвий". Наприклад, кішку вони відокремлюють від кози, курку і корови на тій підставі, що кішка живе в будинку, а не в хліві. Наголошується нерозуміння умовності і узагальненості образу при тлумаченні прислів'їв і метафор. Не зрозуміле перенесення прихованого змісту прислів'я на інші ситуації. Не відбувається перенесення способу розв'язання однієї задачі на іншу, що пов'язане з неможливістю узагальнення, а за ним і аналізу, взаємопов'язаного з синтезом. Прислів'я цими дітьми розуміються буквально, і при цьому втрачається їх узагальнений зміст. При порівнянні предметів дітям з порушеннями інтелектуального розвитку легше встановити відмінності, чим помітити подібність [4].

У процесі навчання слабкість узагальнень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку проявляється в поганому засвоєнні правил і загальних понять. Завчаючи правила напам'ять, вони не розуміють їхнього змісту і не уміють їх своєчасно і адекватно застосовувати. У зв'язку з цим вивчення граматики і математики – предметів, які найбільшою мірою вимагають засвоєння правил, являє собою особливу складність. Ці діти не здатні здійснювати опосередкованість словом об'єктивних зв'язків між предметами і явищами реального світу, що заважає їм керувати своєю поведінкою. Таким чином, недосконало відбивається наочний і людський світи і взаємозв'язки в них. Суб'єкти з порушеннями інтелектуального розвитку не уміють абстрагуватися від конкретних деталей, в той час як це необхідно для повноцінного віддзеркалення об'єктивних властивостей і закономірностей [4]

Особливості мисленнєвих операцій дітей з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня вираження досконало вивчалися багатьма авторами і зараз продовжують вивчатися сучасними спеціалістами (Л. Виготський, О. Гаврилов, Л. Занков, Д. Ісаєв, М. Матвеева, С. Миронова, В. Петрова, В. Синьов, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.) [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9].

Н. Стадненко у своїх дослідженнях показала, що діти зі стійкими порушеннями інтелектуального розвитку пренатального, натального або раннього генезу відчують труднощі при

проведенні детального аналізу предметів, що сприймаються. Найбільш легко вони виділяють головні частини, а другорядні не помічають. Так, на початку шкільного навчання такі учні характеризували якість предмета як цілого, а їх однолітки з типовим розвитком називали ознаки всіх категорій [8].

За даними досліджень (В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна) операція аналізу у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується бідністю. Вони помічають насамперед ті властивості предмета, що перш за все кидаються у вічі. Функціональні властивості виділяються ними надзвичайно рідко. В їхньому аналізі немає послідовності та системності: одні ознаки називаються декілька разів, а інші не помічаються зовсім; істотні ознаки вирізняються поряд з другорядними. Ці діти не володіють критеріями аналізу, а також словесними позначеннями окремих ознак предмета [7].

Л. Занков виявив, що при порівнянні предметів або явищ діти з порушеннями інтелектуального розвитку часто опираються на випадкові зовнішні ознаки, не виділяючи істотних. Їхні думки щодо порівнюваних предметів будуються іноді за типом: "Горобець сіренький, а ворона каркає" – інакше кажучи, думка має форму порівняння, а по суті таким порівнянням не являється [3].

На основі неповноцінного аналізу недостатнім у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку виявляється і синтез. Об'єднавши виділені ознаки у єдине ціле ці діти отримують неповні, неточні, а часом і хибні уявлення про предмет. Особливо яскраво недостатність операцій аналізу та синтезу при порушеннях інтелекту проявляється у перші роки навчання. Ці діти не можуть самостійно виділити, а потім об'єднати елементи речення, слова, літери; не вміють проаналізувати умову задачі; описати предмет або його зображення.

Операція порівняння дається дітям з порушеннями інтелектуального розвитку з надзвичайними труднощами. Вони виділяють дуже малу кількість відмінностей, не вміють користуватися критеріями порівняння, співставляють предмети за невідповідними ознаками (собака чорний, а кішка – пухнаста). Часто подібність приймається ними за тотожність, не помічаючи при цьому тих відмінностей, які є в подібному. Вони помічають подібність лише в різнорідних предметах, в яких немає виразної схожості як у зовнішній будові, так і у використанні [7].

В. Синьов, М. Матвєєва та О. Хохліна, ґрунтуючись на даних експериментальних досліджень сфери потреб, намірів і будови дій дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, пояснюють конкретність їхнього мислення, невміння абстрагувати і

узагальнювати малою рухливістю і відсталістю афективної сфери. Вони вказують, що конкретність мислення дітей з інтелектуальними відхиленнями означає, що кожна річ і кожна подія набувають для них свого особливого значення. Вони не можуть виділяти їх як самостійні частини незалежно від ситуації. Тому абстрагування, тобто утворення групи і узагальнення її на підставі відомої істотної спорідненості між предметами, у край утруднене у дітей цієї групи [7].

По самій своїй суті абстракція вимагає певного абстрагування від ситуації, яка цілком поглинає дітей з інтелектуальними порушеннями. Іншими словами, для них є настільки сильний і значущий образ тільки що баченого ними сірого горобця, що вони не в змозі через свою емоційну зацикленість відкинути цей образ для того, щоб оволодіти абстрактним поняттям “птаха”. У іншому випадку їх настільки приковує уявлення про загублену цукерку, що вони не в змозі перейти до підрахунку тих цукерок, що залишилися [7].

Особливості розвитку цих операцій також вивчала Н. Стадненко. Вона вказувала, що операції абстрагування та узагальнення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку страждають найбільшою мірою. Неправильне узагальнення часто відбувається за рахунок неадекватного використання виділеної ознаки, розширення її значення. Внаслідок цього групи об’єктів, з одного боку, надмірно розширюються і до них залучаються предмети іншого роду, а з іншого боку – звужуються, оскільки однорідні об’єкти не включаються до складу групи [8].

Експерименти Л. Занкова виявили у дітей з порушеннями інтелекту розпливчастість, недиференційованість понять, неможливість вийти за межі безпосереднього конкретного досвіту. На труднощі узагальнення та абстрагування як основний чинник у структурі олігофренічного слабоумства вказували й інші дослідники [3].

Мисленню учнів спеціальних шкіл властиві і інші особливості: непослідовність, порушення логіки суджень, схильність застрягати на одних і тих же деталях.

Наступними недоліками мислення є слабкість його регулюючої ролі. Особливі труднощі виникають у процесі роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку в зв’язку з тим, що вони не вміють користуватися вже засвоєними розумовими діями. У них відсутній орієнтувальний рефлекс. Нове завдання не викликає у них спроби попередньо уявити спосіб його розв’язання. Вони часто не обмірковують своїх дій, не передбачають їх результату.

Обмежена регулююча функція мислення пов'язана з некритичністю мислення. Деяким дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо помірного ступеня, властиво не сумніватись у правильності своїх припущень. Вони рідко помічають свої помилки. Ці діти навіть не передбачають того, що їхні судження та дії можуть бути помилковими [2].

В останні роки у спеціальній психології та корекційній педагогіці з'явилося багато досліджень та нових даних, що характеризують наочно-дійове, наочно-образне та вербально-логічне мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна зазначають, що однією з причин низької ефективності наочно-образного мислення цих дітей є притаманна їм неточність, бідність та інертність уявлень про предмети й явища навколишнього середовища. Діти не можуть подумки якісно оперувати образом предмета – перевертати його, виділяти окремі частини та істотні властивості, абстрагуватися від неістотних, об'єднувати образи, змінювати їх. Спостерігаються також труднощі актуалізації зв'язку між словом та образом, що стоїть за ним. Особливо яскраво це проявляється у випадку необхідності скласти зображення предмета з окремих частин, впізнати предмет за словесним описом, зрозуміти зміст сюжетної картинки, оповідання [7].

Вербально-логічне мислення, яке потребує оперування поняттями, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, виявляється найбільше недорозвиненим. Завдяки спеціальному навчанню вдається сформувати лише елементарні його форми. Результати досліджень М. Матвєєвої, С. Миронової, В. Синьова та інших показали, що у школярів з інтелектуальними порушеннями, особливо молодшого шкільного віку, є значні труднощі в розумінні причинно-наслідкових зв'язків. Усі учні виявляють тенденцію до заміни причинних пояснень тавтологічними та описовими відповідями, нечітко диференціюють причину та наслідок, у них недорозвинена здатність до узагальнення та конкретизації закономірних причинних зв'язків між явищами [5, 7].

Недорозвиток мовлення та конкретність мислення дітей з порушеннями інтелекту взаємопов'язані та взаємозалежні. Обидва ці явища виникають як наслідок порушення нервових процесів. У той же час, виявляючись наслідками, ці два явища взаємообумовлюють одне одного: недорозвиток мовлення обмежує подальший розумовий розвиток дитини, а складність узагальнень заважає правильному засвоєнню слів та формуванню мислення загалом.

Бідність наочних та слухових уявлень, вкрай обмежений ігровий досвід, недостатня обізнаність з предметними діями, а саме головне – порушене, викривлене, недорозвинене мовлення позбавляють таких дітей тієї необхідної бази, на основі якої повинно розвиватись мислення. Дуже чітко формують ці думки Ж. Шиф, В. Петрова та Й. Беякова. Вони стверджують, що мислення дітей з інтелектуальними порушеннями формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності. Ці діти відрізняються від дітей з типовим розвитком виразною конкретністю мислення та слабкістю узагальнень. Діти з порушеннями інтелекту скоріше згадують, а ніж міркують [6, 9].

Висновок. Отже, вищі психічні функції, до яких безпосередньо відноситься мислення – це та сфера, що має вирішальне значення для вирівнювання наслідків порушення і створює можливості для педагогічного впливу. Становлення нижчих психічних функцій відбувається за рахунок утворення вищих, а їх формування – лише завдяки культурному розвитку. На думку Л. Виготського, культурний розвиток є головною сферою, завдяки якій можлива компенсація недоліків аномальної дитини: де неможливий органічний розвиток, там відкритий безмежний шлях для культурного зростання .

Теоретичний аналіз питання про особливості розвитку мисленнєвих процесів у дітей із зниженими інтелектуальними можливостями дав нам змогу стверджувати такі положення: допомога дорослого може значно підвищити рівень пізнавальної діяльності дітей даної групи. Проте вона відіграє суттєву роль лише в тих випадках, коли запропонована задача знаходиться в зоні найближчого розвитку дитини; у процесі роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо на початкових стадіях, необхідно частіше використовувати реальні предмети, а не їхні зображення, організувати роботу таким чином, щоб діти активно знайомилися з предметами, виявляли характерні для них якості та ознаки.

Бібліографія.

1. Выготский Л.С. (1995) Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 527 с. **2. Гаврилов О.В.** (2009) Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 308 с. **3. Занков Л.В.** (1939) Психология умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз. **4. Исаев Д.Н.** (2003) Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь. 391 с. **5. Миронова С.П.** (2014) Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної

діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 260 с. **6. Петрова В.Г.,** Белякова Й.В. (1996) Психологія умовно отсталого школьника (олигофренопсихологія). М.: Изд-во РОУ. **7. Синьов В.М.,** Матвеева М.П., Хохліна О.П. (2008) Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання. 359 с. **8. Стадненко Н.М.** (1965) Педагогическое изучение аномальных детей: Основы обучения и воспитания аномальных детей. М.: Педагогика. **9. Шиф Ж.И.** (1960) Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Психологическая наука в СССР. М.: Изд-во АПН РСФСР.

УДК 376.37

Юшанова О.О.

Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук

І.О. Жадленко

ОСОБЛИВОСТІ ОБСТЕЖЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНОГО ТА МОВЛЕННЕВОГО ДИХАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті розкрито особливості фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням. Автором акцентовано увагу на процедурі проведення діагностики фізіологічного та мовленнєвого дихання, розкрито критерії та показники їх сформованості. Детально висвітлено результати діагностики та сформульовані типологічні особливості дихальної функції у дітей дошкільного віку із заїканням.

Ключові слова: діти дошкільного віку із заїканням, фізіологічне та мовленнєве дихання, типи дихання.

The features of physiological and speech breathing in preschool children with stuttering are revealed in the article. The author focuses on the procedure of diagnostics of physiological and speech breathing, the criteria and indicators of their formation are revealed. Diagnostic results and typological features of respiratory function in pre-school children with stuttering are described in detail.

Key words: preschool children with stuttering, physiological and speech breathing, types of breathing.

Постановка проблеми. Вивчення особливостей фізіологічного та мовленнєвого дихання дітей дошкільного віку із заїканням є одним із актуальних завдань спеціальної педагогіки та спеціальної психології. Відповідно до вікових етапів розвитку дитини мовлення відіграє важливу роль у становленні когнітивної, рухової, емоційно-вольової сфер дитини дошкільного віку (В. Синьов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Актуальність. За переконанням науковців порушення мовлення негативно впливає на всі психічні прояви дитини, позначається на її діяльності й поведінці. Теоретичний аналіз сучасних досліджень засвідчив той факт, що стан мовленнєвого дихання багато в чому зумовлює звукову культуру мовлення дитини (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Новікова та ін.). За результатами їх дослідження доведено, що для дитини із заїканням, крім мовно-мовленнєвих механізмів, повинні бути задіяні нейрофізіологічні, нейролінгвістичні, психолінгвістичні можливості, які є підґрунтям для встановлення звукової культури мовлення, зокрема забезпечують мовленнєве дихання. Засобами досягнення цієї мети для дошкільників із заїканням можуть бути спеціальні вправи, що сприяють формуванню злагодженої координації в роботі периферійного мовленнєвого апарату, мовленнєвих механізмів мозку й дрібного та загального праксису дитини [1; 4].

Зважаючи на підвищену увагу вчених до проблеми особливостей фізіологічного та мовленнєвого дихання та регіональну актуальність проблеми, її практична цінність очевидна, що і зумовило вибір теми дослідження.

Проблема розвитку фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням досліджували зарубіжні вчені (Е. Малютин, И. Левидов, Ф. Заседателев Ф. Ипполитова, М. Фомичёва, В. Ермолаев, В. Селивестров, Л. Белякова, Н. Гончарова) та вітчизняні вчені (А. Богуш, В. Бондар, В. Засенко, М. Козленко, Б. Сермеєв, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна, Б. Шеремет, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.).

Мета дослідження: розкрити особливості фізіологічного та мовленнєвого дихання дітей дошкільного віку із заїканням.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось на базі дошкільних груп дошкільного навчального закладу (ясла –

садок) комбінованого типу №237 «Смородинка» Запорізької міської ради Запорізької області.

Експериментом було охоплено 13 дітей, у яких згідно із висновком інклюзивно-ресурсного центру констатовано діагноз заїканням (неврозоподібна форма).

Діагностика мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням здійснювалась у III етапи:

I етап – збір анамнестичних даних про клінічний (неврологічний та соматичний) анамнез дошкільників із заїканням.

II етап – збір анамнестичних даних про мовленнєвий анамнез дошкільників із заїканням.

III етап – вивчення стану сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання протягом виконання спеціальних статичних та динамічних вправ.

Діагностичним інструментарієм констатувального експерименту є методика Н. Новікової обстеження окремих структурних компонентів фізіологічного та мовленнєвого дихання.

В цілому констатувальний експеримент передбачав кілька завдань: визначення типу дихання, дослідження вміння диференціювати носове і ротове дихання, дослідження цілеспрямованості повітряного струменя, дослідження сили повітряного струменя та дослідження особливостей фонаційного дихання.

Причинами не сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання є незрілість морфо-функціональних механізмів дітей із заїканням, дихальні судоми [2; 3].

Отже, за результатами констатувального експерименту в ході традиційної діагностики фізіологічного і мовленнєвого дихання, було виявлено, що дітей з низьким рівнем сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання констатуємо 69 % (9 дітей), дітей із середнім рівнем 23 % (3 дитини), дітей із достатнім рівнем 8 % (1 дитина).

Висновки. Отже, визначення рівня сформованості фізіологічного та мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням здійснювалося комплексно. Констатувальний експеримент виявив, що у дітей дошкільного віку із заїканням не формується змішаний тип дихання, мовленнєве дихання порушується при виконанні простих мовленнєвих завдань і характеризується малим обсягом вдихуваного повітря, нераціональним використанням видиху, перериванням видиху для додаткового вдиху. Таким чином діти із заїканням потребують

корекції мовленнєвого дихання, задля становлення і розвитку мовленнєвої діяльності.

Перспектива дослідження. Подальшою перспективою є створення цілеспрямованої корекційної роботи для того, щоб в подальшому використовувати грудобрюшний тип дихання для розвитку мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із заїканням.

Бібліографія

1. Белякова Л.И. (2017) Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей. М., 80 с. **2. Кондратенко В.О.** (2012) Особливості мовлення дошкільників із заїканням. К., 131 с. **3. Новікова Н.В.** (2010) Розвиток мовленнєвого дихання у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. К., 176 с. **4. Шеремет М.К.** (2014) Фізіологічні і психологічні передумови мовленнєвого розвитку в нормі та патології. К., 248 с.

УДК 371.3:37.048.4

Якимчук Х.Я.

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Т.О. Докучина

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. Здійснено теоретичний аналіз профорієнтаційної роботи у загальній та спеціальній літературі. Визначено актуальність та особливості професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, інклюзія, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

The article deals with the problem of vocational guidance of students with special educational needs in the conditions of inclusion. Theoretical analysis of vocational guidance work in general and

specialized literature is carried out. The urgency and peculiarities of the vocational orientation of students with special educational needs in inclusive learning are determined.

Keywords: professional orientation, vocational guidance work, inclusion, inclusive education, students with special educational needs.

Постановка проблеми: Сучасна українська освіта удосконалюється шляхом впровадження реформ, які є орієнтовані на європейські стандарти. Тенденція з впровадження інклюзії в умови загальної освіти та надання можливостей здійснювати навчання у таких закладах дітям з особливими освітніми потребами є пріоритетною. Впровадження інклюзивної освіти потребує реформування системи освіти, зокрема здійснення профорієнтаційної роботи з метою подальшої реалізації учнів з особливими освітніми потребами у житті.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз досліджень в галузі загальної педагогіки свідчить, що значна увага приділяється вивченню професійної орієнтації учнів, зокрема: Є. Клімов, Г. Костюк, В. Симоненко та ін. вивчали психологічні умови підготовки учнів до вибору професії; В. Гладкова, Є. Єгорова О. Коропецька, Н. Отрощенко, О. Протас та ін. вивчали методи, завдання та шляхи реалізації профорієнтаційної роботи. Окремі аспекти проблеми професійної орієнтації та професійного самовизначення учнів з особливими освітніми потребами в умовах спеціального та інклюзивного навчання вивчали Ю. Бистрова, О. Глоба, Т. Докучина, Г. Мерсіянова, В. Товстоган, К. Турчинська, А. Шевцов та ін. Все ж питання професійного самовизначення учнів та профорієнтації в умовах інклюзії не є достатньо дослідженим.

Метою статті є теоретичний аналіз профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Профорієнтаційна робота з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є одним з найважливіших завдань закладів освіти, адже саме професійне самовизначення учнів сприяє їхній успішній соціальній адаптації.

Основними етапами профорієнтаційної роботи є наступні [2; 4]:

- професійна діагностика – психолого педагогічна та медико-фізіологічна оцінка розвитку учнів з метою визначення професійно важливих властивостей та якостей;
- професійне інформування - система заходів, які спрямовані на формування в учнів уявлень і знань про

особливості професій, потреб суспільства з метою правильного професійного самовизначення;

- професійне консультування – надання допомоги учневі у професійному самовизначенні на основі вивчення її професійно важливих властивостей та якостей;

- професійний вибір – надання допомоги учневі у виборі конкретної професії на основі здібностей, інтересів, умов майбутнього працевлаштування;

- професійна адаптація – процес входження молоді людини в професійну діяльність, пристосування до системи виробництва, трудового колективу, умов праці, особливостей спеціальності.

Метою профорієнтаційної роботи є сприяння професійному самовизначенню та формування певного професійного напрямку. Основними завданнями профорієнтації є формування в учнів установки на власну активність як основу професійного самовизначення; ознайомлення зі світом професій, потребами ринку праці, правилами вибору професії; формування образу "Я" як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; перевірка можливостей для самореалізації в різних видах професійної діяльності; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості; виховання загально професійних якостей та потреб [1].

Як зазначає Т. Докучина, здійснення профорієнтаційної роботи в умовах закладу загальної середньої освіти та спеціального закладу загальної середньої освіти має деякі відмінності у реалізації основних завдань та етапів профорієнтації. Зважаючи на це, необхідно переймати досвід спеціальних закладів освіти, а отже потрібно поєднувати підхід спеціальної і загальної педагогіки у реалізації профорієнтаційної роботи в умовах інклюзії [2].

Т. Панченко зазначає, що під час профорієнтаційної роботи враховуються вікові та психофізичні особливості учнів, на основі яких проводиться аналіз ринку праці та вибір майбутньої професії. У випадку з дітьми з особливими освітніми потребами слід враховувати, окрім вище згаданих особливостей, стан здоров'я дитини, протипоказання та специфіку порушення функціональних систем організму. Оскільки наявні порушення психофізичного розвитку у цих дітей значною мірою звужують коло доступних професій [3]. Урахування цих особливостей передусім необхідне для ефективної професійної діагностики та подальшого сприяння правильному вибору професії дитиною з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу наукових праць Т. Докучиною, Т. Панченко, А. Шевцова та ін. визначено необхідність здійснення систематичної

профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами шляхом постійного інформування та консультування учнів у навчальній та виховній діяльності. Ефективність профорієнтаційної роботи також потребує командного підходу до реалізації завдань профорієнтації. Важливим аспектом успішного професійного самовизначення учнів з особливими освітніми потребами є співпраця закладів освіти з батьками, залучення їх до здійснення профорієнтаційної роботи [2; 3; 5].

Висновки. Отже, на сучасному етапі розвитку освіти, профорієнтаційна робота стає важливим завданням інклюзивних закладів освіти, адже сприяє позитивній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Успішність профорієнтаційної роботи залежить, передусім, від співпраці батьків із закладом освіти та командної роботи фахівців психолого-педагогічного супроводу.

Перспектива дослідження. Подальші дослідження полягають у вивченні особливостей здійснення профорієнтаційної роботи в інклюзивних закладах освіти та визначенні ефективних шляхів реалізації професійної орієнтації учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

Бібліографія

- 1. Гуцан Л.А.** (2011) Особливості професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. №15. С.350-356.
- 2. Докучина Т.О.** (2019) Професійна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 14. С. 92-100.
- 3. Панченко Т.Л.** (2017) Особливості психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного навчання. // *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип.34. С.67-72.
- 4. Постанова** Кабінету міністрів України від 17 вересня 2008 р. №842 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/download/postanova-vid-veresnya-2008-842-pro-2008-6921.html>.
- 5. Практичні питання** працевлаштування та зайнятості осіб з інвалідністю (2009) / за ред. А.Г. Шевцова. Львів, 140 с.

Кирильчук О.С.
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
О.В. Гаврилов

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НЕСТАНДАРТНИХ ЗАДАЧ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

У статті запропонована система нестандартних задач для учнів молодших класів спеціального закладу загальної середньої освіти, в якому навчаються діти з порушеннями мовлення. Розроблена типологія нестандартних арифметичних задач, яку доцільно використовувати у навчальному процесі з дітьми з порушеннями мовлення для розвитку мислення і вміння орієнтуватись у розумових операціях при змінених ситуаціях.

Ключові слова: корекційне навчання, математика, діти з порушеннями мовлення, нестандартні арифметичні задачі, розвиток мисленнєвих процесів.

The article proposes a system of non-standard tasks for junior schoolchildren of a special institution of general secondary education, where children with speech disorders study. We have developed a typology of non-standard arithmetic problems to be used in the educational process with children with speech disorders to develop ideation and the ability to navigate in mental operations in changing situations.

Keywords: correctional education, mathematics, children with speech disorders, non-standard arithmetic problems, development of thinking skills.

Актуальність дослідження. Одним із основних завдань корекційного навчання дітей із особливими освітніми потребами є їхня підготовка до практичної діяльності в умовах соціального середовища. Вирішення цього завдання в спеціальній школі тісно пов'язано з роботою по подоланню, корекції і компенсації відхилень у розвитку дітей.

Курс математики – важлива складова навчання і виховання школярів з порушеннями мовлення, основоположна частина математичної освіти. На сьогодні курс вивчення математики дітьми

з порушеннями мовлення передбачає обов'язкову корекційно-розвиткову роботу.

Аналіз наукової літератури (Н. Гаврилова, Л. Лісова, Є. Мастюкова, В. Тарасун та ін.) переконує, що рівень засвоєння учнями з порушеннями мовлення навчального матеріалу з математики низький. У більшості дітей з порушеннями мовлення спостерігаються труднощі засвоєння математичного матеріалу протягом усієї початкової школи. Однією з найважливіших причин виникнення таких особливостей оволодіння дітей з порушеннями мовлення навчальним матеріалом з цієї дисципліни є недостатня сформованість у них базових психічних процесів та функцій.

Мета статті – розробити систему нестандартних задач для учнів молодших класів спеціального закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши зміст підручників з математики для учнів I–IV класів спеціального закладу загальної середньої освіти і звернувши увагу на типи арифметичних задач, які в них пропонуються, ми дійшли висновку, що запропоновані задачі є однотипними та спрямованими на закріплення умінь і навичок учнів у розв'язуванні стандартних задач. Оскільки під корекційно-розвивальними функціями задач розуміють такі, що спрямовані на формування в учнів мисленнєвої діяльності, то слід відмітити, що розв'язування однотипних задач виробляє в учнів стереотипність мислення і не дає бажаного результату розвитку мисленнєвих процесів у дітей даної групи, особливо у випадку виникнення нестандартної ситуації. Сприймаючи нову задачу, вони орієнтуються на схожість у словах, в яких виявляються зв'язки і відношення з тими задачами, які вони вже розв'язували. Якщо ці задачі схожі і за змістом, діти розв'язують нову правильно, в інших же випадках роблять помилки.

Враховавши те, що причини неправильного розв'язку задач криються в особливостях мислення цих дітей, кращому розумінню предметного змісту задач, залежностей між відомим і шуканим, на нашу думку, сприятиме розв'язування нестандартних задач, оскільки дасть змогу більш детального аналізу умови задачі, і, відповідно, вчитиме розв'язувати, а отже, відіграє значну корекційну роль.

Тому, нами було вирішено розробити систему нестандартних задач та дослідити їх вплив на мисленнєві процеси учнів молодшого віку з порушенням мовлення.

Закономірно виникає питання: як організувати навчальну діяльність учнів?

Щоб знайти відповідь на це запитання, ми провели спеціальні дослідження, якими було охоплено 24 учні II-IV класів Комунального закладу Рівненської обласної ради «Тучинська спеціальна школа I-II ступенів». Всі учні мають порушення засобів спілкування.

Щоб дослідити вплив нестандартних задач на мисленнєві процеси учнів з порушенням мовлення, було обрано такі типи задач:

- задачі із запитанням на початку тексту;
- задачі із запитанням в середині тексту;
- задачі з числами записаними словами;
- задачі, які не мають розв'язку;
- задачі з зайвими числовими даними;
- обернені задачі;
- цікаві задачі;
- задачі з геометричним змістом тощо.

Для кожного експериментального класу були розроблені комплекти нестандартних задач, які наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Типологія нестандартних арифметичних задач

Клас	2 кл	3 кл	4 кл
Тип задачі			
Задачі із запитанням на початку тексту	Скільки оленів тягне 5 саней з вантажем, якщо оленяр запрягає в одні сані по 3 олені?	Яка маса покупки, зробленої у магазині, якщо маса ковбаси 500 г, а масла – на 300 г менше?	Скільки яблунь посадив садівник, якщо їх було на 10450 більше, ніж груш, а груш на 640 більше, ніж черешень, яких було 12580?
Задачі із запитанням в середині тексту	Вихідного дня у дитячому кафе продали 29 пиріжків. Скільки продали пиріжків з маком, якщо з сиром було продано 15 пиріжків?	В автобусі їхало 36 пасажирів. Скільки жінок їхало в автобусі, якщо чоловіків було 15?	У першому сувої тканини в 4 рази менше, ніж у другому. Скільки метрів тканини в обох сувоях разом, якщо у першому сувої – 88 м?

<p>Задачі з числами, записаними словами</p>	<p>Старший брат подарував своїм двом сестрам вісімнадцять календариків. Скільки календариків одержить кожна із сестер, якщо вони вирішать ділитися порівну?</p>	<p>Учень розв'язував 21 приклад і записав їх у стовпчики, по сім прикладів в кожен стовпчик. Скільки вийшло стовпчиків із прикладами?</p>	<p>На фабрику привезли дванадцять тисяч метрів зеленої тканини, а червоної – на 25 700 м більше. Скільки всього тканини привезли на фабрику?</p>
<p>Задачі, які не мають розв'язку</p>	<p>Грибник знайшов 5 білих грибів і 4 сироїжки. Скільки всього фруктів знайшов грибник?</p>	<p>Мама збрала 5 кг малини і 9 кг смородини. Скільки банок джему вона закрила?</p>	<p>Кит має довжину 20 м, а риба-меч – 5 м. Скільки риб плаває в океані?</p>
<p>Задачі з зайвими числовими даними</p>	<p>Дідусь спіймав 11 кг коропів і 6 кг окунів, а онук – 5 кг коропів і 7 кг карасів. Скільки кілограмів коропів спіймали дідусь і онук разом?</p>	<p>Для виготовлення 7 кг цукру і 20 кг жому, використали 42 кг цукрових буряків. Скільки потрібно кілограмів буряків для виготовлення 9 кг цукру?</p>	<p>В ательє привезли 60 м лляного полотна, шифону – на 1540 дм. більше, ніж лляного полотна, та 100 м кольорової стрічки. З 97 м тканини пошили сукні. Скільки метрів тканини залишилося?</p>
<p>Цікаві задачі</p>	<p>У тропіках жило декілька ягуарів. У них народилося 5 дитинчат, і ягуарів стало 17. Скільки ягуарів було спочатку?</p>	<p>Бобер може не дихати під водою 15 хвилин, а кашалот – у 4 рази довше. Який час може перебувати кашалот під водою?</p>	<p>Комар робить крилами 1000 помахів за секунду, це в 5 разів більше, ніж бджола. Скільки помахів крилами на секунду робить бджола?</p>

Всі запропоновані нами задачі мають практичне спрямування, адже розв'язуючи задачі з практичним змістом на уроках математики, діти одержують практичні уміння і навички, необхідні для роботи в навчальних майстернях, у повсякденній життєвій практиці. Таким чином, навчання розв'язуванню нестандартних

арифметичних задач з практичним змістом може зіграти велику роль у корекційно-виховній роботі з школярами з порушенням мовлення, в їх подальшій трудовій підготовці.

Навчання розв'язуванню нестандартних задач складалося з таких етапів: робота над текстом задачі з осмисленням її сюжету і математичних категорій, їхніх зв'язків і взаємозалежностей; розбір задачі з акцентом на розуміння практичної ситуації, яка лежить в її основі; розв'язування задач; усвідомлене складання логічно закінченої відповіді задачі. Для полегшення роботи учнів використовувалась схема-опора, в якій була визначена послідовність роботи над задачею.

У процесі проведення дослідження ми виділили типові труднощі, з якими зустрілись учні при розв'язанні задач. Перш за все потрібно відмітити те, що учні з порушенням мовлення не помітили зайвих числових даних, які вони повинні були відкинути, пропустили числові дані, записані словами, або помітили лише частину числа.

Вони не вміють організувати свої розумові дії для з'ясування і врахування кількісних відношень між відомими даними задачі і числами, які лише визначають відношення між відомим і шуканим. Числа, які визначають відношення, учні усвідомлюють як відомі дані.

У них спостерігається невміння організувати свої розумові дії для з'ясування змісту задачі. У цьому випадку вони розв'язують задачі приблизно так: виконують дії з числовими значеннями умови незалежно від характеру відношень між ними.

Вони не вміють використати результати проведених арифметичних обчислень для знаходження відповіді на запитання задачі, а також не пробують організувати власні логічні міркування, що особливо чітко проявляється у процесі роботи над задачами з геометричним змістом.

Висновки. Розв'язування однотипних задач виробляє в учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку стереотипність мислення і не дає бажаного результату розвитку мисленнєвих процесів. Тому розроблена система нестандартних задач дозволить ефективніше організувати роботу з такими школярами на уроках математики і позитивно впливатиме на формування у них мислиннєвих процесів.

Бібліографія

1. Гаврилова Н.С. (2004) Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку / Н.С. Гаврилова / Дис... канд. психолог. наук спец. 19.00. 08 – спеціальна психологія. К. **2. Лісова Л.І.** (2018)

Особливості розв'язування арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення на етапі аналізу тексту / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». Вип.12. С.188-197.

3. Лісова Л.І. (2019) Труднощі у процесі синтезу усіх даних тексту арифметичної задачі молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». Вип.13. С.124-127.

4. Лісова Л.І. (2013) Характеристика труднощів засвоєння арифметичних задач молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення / *Szkola specjalna: czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej*. Komitet redakcyjny: Ewa Maria Kulesza, Bernadetta Kozewska, Katarzyna Smolinska. – Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. 184199.

5. Ружицька Л.І., Гаврилова Н.С. (2012) Характеристика типів арифметичних задач, що вивчають молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». Вип.2. С.124-130.

6. Тарасун В.В., Гаврилова Н.С. (1998) Особливості навчання математики молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку: Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С. 246 с.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
СТУДЕНТІВ ТА МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ
КОРЕКЦІЙНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І
ПСИХОЛОГІЇ**

Випуск 13

Частина 1

**Головний редактор
Відповідальний редактор**

**В. І. Співак
Н. С. Гаврилова**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 11.05.2020 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 16,97. Тираж 100. Зам. 002

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.