

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (197) ТРАВЕНЬ

2010

2010 травень №10 (197)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

ЧАСТИНА II

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 28 травня 2010 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2010.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010

ЗМІСТ

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

1. **Бородавкіна О. А.** Особистісні якості як передумова виникнення психічних станів..... 5
2. **Жарікова І. О.** Особливості уявлень про батьківські ролі чоловіка та жінки розумово відсталих підлітків..... 13
3. **Коломійцева О. В.** Практика використання творів музичного мистецтва в корекційному навчанні та вихованні розумово відсталих учнів 19
4. **Кривотулова Я. С.** Дослідження особливостей емоційних станів молодших школярів з розумовою відсталістю..... 26
5. **Макєєва Ю. С.** Особливості фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів..... 34
6. **Михайличенко Є. В.** Психолого-педагогічні умови формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методом поведінкової терапії..... 40
7. **Мухіна А. Ю.** Вплив порушень статевої ідентичності на соціалізацію розумово відсталих дівчат-підлітків..... 48
8. **Перепьолкіна В. О.** Особливості сугестивності розумово відсталих молодших школярів..... 54
9. **Сіромаха Н. Є., Пасат Л. І.** Особливості дитячих скарг у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку..... 60
10. **Скаленко Д. А.** Особливості емоційного прийняття матерями дітей з психофізичними порушеннями розвитку..... 67
11. **Українцева О. О.** Гендерні особливості прояву порушень поведінки у розумово відсталих підлітків..... 73
12. **Хлопонина Н. Е.** Рождение ребенка с психофизическими нарушениями как ненормативный семейный кризис..... 80

ЛОГОПЕДІЯ

13. **Бабенко В. В.** К проблеме чистых форм алексии у постинсультных больных..... 88
14. **Бєлова О. Б.** Характеристика особенностей развития психических процессов у детей с нормальным та порушеним мовленнєвим розвитком..... 92
15. **Голуб Н. М.** Особливості формування пізнавальної та мовленнєвої активності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку..... 101
16. **Винокурова С. М., Винокурова О. В.** Особенности формирования навыков речевого общения у заикающихся детей дошкольного возраста..... 106
17. **Гінжелюк О. В.** Развитие диалогического общения у детей із ЗНМ засобами дидактичних ігор і вправ..... 115

18.	Гриненко О. М. Роль та значення вивчення розділу «будова слова» в молодших класах загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.....	119
19.	Губарь О. Г. Структура мовленнєвої компетенції підлітка...	124
20.	Гулак Л. О. Корекція лексичних порушень у дошкільників із моторною алалією.....	134
21.	Дуленчук Ю. А. Проблема білінгвізму у дітей з фонетико-фонематичними вадами мовлення.....	139
22.	Кисличенко В. А. Вивчення особистісного компоненту професійної діяльності логопедів.....	146
23.	Кузнєцова Т. Г. Корекція мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку.....	151
24.	Купчина Р. Ю. Формування навичок зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.....	156
25.	Лазарєва І. А. Організація та навчально-методичне забезпечення індивідуального навчання молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах.....	160
26.	Лактюшина Т. Л. Логопедична робота з формування питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.....	168
27.	Лепетченко М. В. Інценування казки як засіб формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.....	174
28.	Литвиненко Л. В. Засвоєння складової структури слова дітьми раннього віку.....	183
29.	Логвинова Л. Л. Особливості взаємозв'язку логопеда та батьків у процесі корекції ЗНМ у дітей дошкільного віку.....	189
30.	Махукова Т. В. Проблема засвоєння значення фразеологізмів в системі корекційної роботи з формування вербально-семантичного рівня в структурі мовної особистості молодшого школяра з тяжким порушенням мовлення.....	193
31.	Мірошнікова Н. В. Діагностика розвитку мовлення дітей раннього віку.....	202
32.	Тарасенко Н. В. Соціально-психологічні аспекти оптимізації засвоєння знань з рідної мови на основі формування пізнавальних інтересів учнів старших класів спеціальної школи.....	207
33.	Томіч Л. М. Шляхи удосконалення корекційно-логопедичної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.....	212
34.	Торшина Л. Г. Особливості репродукування змісту тексту учнями молодших класів корекційної школи з вадами мовлення.....	223
35.	Федорович Л. О. Анатомо-фізіологічні основи формування мовлення у дітей раннього віку.....	229
	Відомості про авторів.....	236

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

Бородавкіна О. А.

ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ

До факторів, що обумовлюють появу та розвиток негативних психічних станів, можна віднести цілу низку явищ, але домінуюче місце серед них посідають соціально-психологічні фактори та вроджені, насамперед, типологічні особливості нервової системи, особливості темпераменту. На зв'язок психічних станів особистості з особливостями темпераменту, властивостями нервової системи вказують ряд дослідників [2,3,4].

Для аналізу зв'язку вроджених особливостей нервової системи з проявами негативних психічних станів нами було використано опитувальник Г.Айзенка та здійснено порівняльний аналіз результатів дослідження державних службовців двох груп: групи, у якій в державних службовців були чітко виявлені негативні психічні стани (надалі ГНПС) та групи державних службовців без явного прояву вказаних станів (надалі – група норми (ГН)). Перша група (ГНПС) нараховувала 28 державних службовців, друга група (ГН) - 32 державних службовців. У зв'язку з актуальністю проблеми нами було визначено:

предмет дослідження: негативні психічні стани;

об'єкт дослідження: залежність психічних станів від типу темпераменту;

мета дослідження: аналіз зв'язку вроджених особливостей нервової системи з проявами негативних психічних станів.

У методиці Г.Айзенка [1] в шкалі екстраверсії виділяються наступні рівні: інтроверт, потенційний інтроверт, амбіверт, потенційний екстраверт та власне екстраверт. За шкалою нейротизму виділялися наступні рівні: суперконкордант, конкордант, потенційний конкордант, нормостенік, потенційний дискордант, дискордант, супердискордант.

За результатами тестування державних службовців було виявлено суттєві відмінності в результатах двох вище зазначених груп (див. рис. 1.). В державних службовців ГНПС відсоток осіб, які за основними властивостями нервової системи переважно відповідають типові холерика складає 15 осіб – 53,57%, проти 7 осіб – 21,88% у ГН. Тобто, серед групи державних службовців з вираженими негативними психічними станами холериків на 31,69% (в 2,4 рази) більше, ніж в державних службовців групи норми. Серед державних службовців ГНПС також значний відсоток тих, які за властивостями нервової системи відповідають типу меланхоліка 11 осіб – 39,29%. Однак серед

державних службовців меланхолічного типу темпераменту у ГН і ГНПС не було виявлено суттєвих відмінностей. Лише на 8,04% більше таких у ГНПС, порівняно з ГН. Одночасно встановлено: державних службовців з негативними психічними станами, які відносяться до типів темпераменту, що характеризуються стабільністю та врівноваженістю нервових процесів (тобто серед сангвініків та флегматиків) найменше. Так, серед таких державних службовців сангвініків нараховується 1 особа – 3,57%, флегматиків 1 особа – 3,57%. Виявлено, що серед державних службовців ГН із сангвінічним типом темпераменту на 33,9% більше, ніж ГНПС, а флегматиків – відповідно на 5,81% більше.

При аналізі результатів за окремими показниками шкал з даної методики між відокремленими нами групами державних службовців також були виявлені істотні відмінності в залежності від наявності в них негативних психічних станів (рис.1).



Рис.1. Залежність прояву негативних психічних станів державних службовців від типу темпераменту.

Примітка: по осі абсцис – типи темпераменту: М- меланхолічний, Х- холеричний, Ф – флегматичний, С – сангвінічний; по осі ординат – кількість досліджуваних державних службовців (у %).

За шкалою нейротизму державні службовці ГНПС характеризуються переважно високим показником, в середньому 18,5 балів, що є на межі рівня потенційного дискорданта та дискорданта. Це означає, що такі державні службовці відрізняються високим рівнем

нейротизму, а отже процеси збудження переважають у них над процесами гальмування, а тому вони характеризуються надмірною чутливістю, вразливістю, емоційною нестійкістю, високим рівнем афективного реагування і т.п. Це також може стати нейрофізіологічною передумовою для формування у таких державних службовців, за певних соціальних умов, негативних психічних станів. Навпаки, державні службовці ГН в середньому, за результатами дослідження, мають за шкалою нейротизму 13,2 бала, що відповідає рівню нормостеніка і в середньому на 5,3 бала менше, ніж у державних службовців з ГНПС.

Нормостенікам відповідає збалансованість нервових процесів збудження та гальмування, вони відрізняються більшою стабільністю, пластичністю поведінкового реагування, стійкістю до емоціогенних ситуацій, мають більші адаптаційні можливості тощо.

У показниках за шкалою „нейротизму” серед державних службовців ГНПС наявна наступна диференціація: найбільш адаптивних конкордантів та потенційних конкордантів не було виявлено взагалі, нормостеніків виявлено – 23,59%, потенційних дискордантів – 30,19%, дискордантів – 35,85%, супердискордантів – 10,38%. Ці дані, як видно з рис.2., істотно відрізняються від результатів, що були отримані в результаті тестування державних службовців ГН, а саме в останній виявлено: конкордантів – 10,74%, потенційних конкордантів – 12,4%, нормостеніків – 37,19%, потенційних дискордантів – 28,1%, дискордантів – 11,57%, супердискордантів не було виявлено взагалі.

Значущі відмінності між двома вище вказаними групами державних службовців за шкалою нейротизму дають нам підстави стверджувати про істотний вплив вроджених нейрофізіологічних, індивідуально-типологічних особливостей державних службовців на вірогідність появи та розвитку у них негативних психічних станів. Як видно з рис. 2., найбільша вірогідність такої негативної динаміки у державних службовців з рівнем дискорданта (в ГНПС проявляється в 3,1 рази частіше, ніж у ГН) та супердискорданта (в ГН такі державні службовці відсутні).



Рис. 2. Особливості нейротизму у державних службовців з різним рівнем прояву негативних психічних станів (за методикою Г. Айзенка)

Примітка: 1. На осі абсцис – рівні прояву за шкалою нейротизму: К – конкордант, ПК – потенційний конкордант, Н – нормостенік, ПД – потенційний дискордант, Д – дискордант, СД – супердискордант; на осі ординат – кількість державних службовців у %.

З іншого боку, наявність значної кількості державних службовців з негативними психічними станами (25%) серед державних службовців з рівнем нормостеніка, який, як вже зазначалося вище, характеризується врівноваженістю нервових процесів, високою стабільністю, збалансованістю та адаптивністю, свідчить також про вірогідність впливу інших факторів, які індукують появу негативних психічних станів у державних службовців. Таке припущення також підтверджується тим, що нами виявлено значний відсоток державних службовців серед групи норми, в яких наявний рівень потенційного дискорданта, однак в них не було виявлено негативних психічних станів. Це може бути зумовлено, на нашу думку, впливом ряду соціально-психологічних чинників, зокрема таких, як соціальні умови, особливості сімейного виховання, індивідуальні особливості особистості, вікові особливості особистості, певний попередній психічний стан людини тощо.

Подібні фактори можуть як посилити інтенсивність прояву негативних психічних станів у державних службовців, призвести до їх

негативної трансформації в інші деструктивні психічні стани, так і спровокувати появу цих станів серед державних службовців, у яких відсутні вроджені нейрофізіологічні передумови для їх виникнення.

В процесі експерименту вивчалися прояви негативних психічних станів державних службовців у залежності від такої властивості темпераменту, як інтроверсія-екстраверсія. Так, за шкалою екстраверсії, як видно з рис. 3., при порівнянні державних службовців з негативними психічними станами та групи норми, виявлені певні відмінності, а саме:

- інтровертів серед державних службовців з негативними психічними станами менше на 5,81% (в 2,6 рази) у порівнянні з групою норми, потенційних інтровертів менше відповідно на 8,04% (в 1,75 рази);

- екстравертів серед державних службовців ГНПС, навпаки, більше майже на 4% порівняно з ГН, а потенційних екстравертів більше відповідно на 8,93% (майже в 2 рази);

- амбівертів у зазначених групах державних службовців майже однакова кількість (ГНПС – 60,71%, ГН – 59,38%), відмінність складає лише 1,33%.

Таким чином, у цілому екстравертів та потенційних екстравертів серед державних службовців ГНПС, так само як інтровертів серед державних службовців ГН, в 2 рази більше. Проте значна кількість державних службовців (близько 60%) у двох вище зазначених групах відноситься до рівня амбівертів, які ситуативно проявляють ту чи іншу із зазначених властивостей темпераменту.

На нашу думку, відмінності за шкалою екстраверсії можна пояснити тим, що інтроверти та потенційні інтроверти, більшу кількість яких було виявлено серед державних службовців групи норми (на 13,85% більше, ніж ГНПС), характеризуються більшою рефлексивністю, здатністю до самоаналізу, в них переважає інтернальний локус контролю над екстернальним, а це, у поєднанні з більшою стабільністю нервової системи, стає передумовою для меншого прояву та генези негативних психічних станів. Навпаки, виявлення більшої кількості власне екстравертів та потенційних екстравертів серед групи державних службовців з негативними психічними станами (на 12,5% більше, ніж у ГН) може бути пов'язано з дещо більшою нестійкістю, зниженою рефлексивністю та переважаючою екстернальністю локусу контролю серед індивідів з такою властивістю темпераменту. Саме тому з поміж державних службовців з негативними психічними станами значний відсоток тих, які проявляють агресивні прояви, вербальну агресію та проблемно спілкуються.

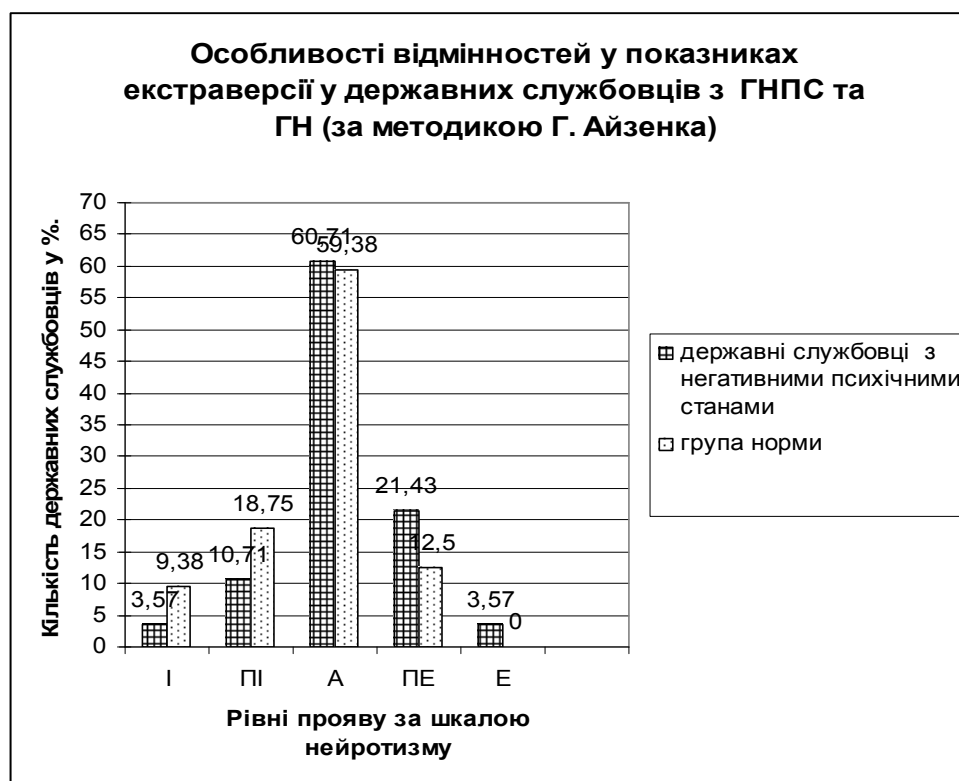


Рис.3. Особливості відмінностей у показниках екстраверсії у державних службовців з ГНПС та ГН (за методикою Г. Айзенка)

Примітка: 1. На осі абсцис – рівні прояву за шкалою нейротизму: I – інтроверт, PI – потенційний інтроверт, А- амбіверт, PE – потенційний екстраверт, E – екстраверт; На осі ординат – кількість державних службовців у %.

Підтвердженням останнього припущення є результати проведеного нами аналізу негативних психічних станів державних службовців ГНПС в залежності від типу темпераменту. Як було вказано раніше, серед групи державних службовців з негативними психічними станами найбільше меланхоліків (39,29%) та холериків (53,57%). Нами проведено дослідження особливостей розвитку різних видів негативних психічних станів у державних службовців цих двох груп темпераменту (його результати представлено в таблиці 1.). З неї видно, що відсоток державних службовців з проявами стану агресії серед холериків більший на 46,05% (в 2,7 рази більше), ніж у меланхоліків. Це підтверджує наше припущення про зв'язок деструктивних поведінкових особливостей з показником екстраверсії (за шкалою екстраверсії холерика мають більший показник, ніж меланхоліки).

Таблиця 1.

Зв'язок типів темпераменту та негативних психічних станів в ГНПС
(загальна вибірка меланхоліків та холериків в ГНПС складала
26 державних службовців (11 та 15 відповідно))

Тип темпераменту	Психічні стани				
	Тривога	Страх	Депресія (субдепресія)	Астенія	Агресія
Меланхоліки	6/ 54,55%	8/ 72,73%	10/ 90,9%	11/ 100%	3/ 27,28%
Холерики	10/ 66,67%	3/ 20,0%	7/ 46,67%	7/ 46,67%	11/ 73,33%

Серед державних службовців-меланхоліків з ГНПС дуже високий показник прояву станів астенії (100%) та депресії (субдепресії) (90,9%), а також високий рівень прояву страху (72,73%). Ці показники є значно більшими, порівняно з групою холериків. Як для меланхоліків, так і для холериків характерний високий рівень прояву стану тривоги, його переживає більш половини державних службовців з ГНПС. Як вже зазначалося в розділі 1, при теоретичному аналізі взаємозв'язку та взаємозалежності різних негативних психічних станів, саме стан тривоги є первинним, базовим негативним психічним станом для трансформації з нього таких негативних психічних станів як агресія, депресія, страх, астенія та ін.

Незначний рівень прояву страху серед холериків при високому рівні їх агресії також доводить наше припущення про зв'язок між зазначеними станами та про можливість трансформації у них стану тривоги в інші стани, про що йшла мова в підрозділі. Так, у випадку впливу на особистість певних стресогенних факторів та підвищення у зв'язку з цим рівня тривоги, остання часто трансформується в один з типів негативного емоційно-поведінкового реагування: нападальне реагування (агресія), реакцію втечі (стан страху) та пасивно-захисні способи реагування (депресія, апатія, пасивність) [6]. Нами виявлено, що в таких ситуаціях задіюється переважно один домінуючий тип реагування при гальмуванні інших. Так, наприклад, для холериків, враховуючи силу та неврівноваженість їх нервової системи, як видно з таблиці 1., найбільш характерним та найбільш типовим є агресивне реагування (виявлено у 73,33% досліджуваних) та зниження при цьому інтенсивності стану страху (20,0%), а також рівня прояву інших негативних психічних станів. І навпаки, для більш слабкої нервової системи, яка характерна для меланхоліка, типовими є протилежні типи

реагування: втеча (стан страху – 72,73%), пасивно-захисна реакція (стан депресії 90,9%) та стан нервово-психічної слабкості та виснаженості, втоми (стан астенії – 100%). Варто зазначити, що стан агресії є найменш вираженим в державних службовців-меланхоліків (27,28%) і проявляється переважно у вигляді захисних агресивних тенденцій та у вигляді підвищеної вербальної агресії.

Таким чином, результати проведеного нами дослідження дозволяють стверджувати те, що вроджені особливості центральної нервової системи, властивості темпераменту поряд з іншими факторами є передумовами появи та розвитку негативних психічних станів в особистості державного службовця. Найбільшими передумовами їх появи та динаміки розвитку є високий показник нейротизму, а отже неврівноваженість нервових процесів збудження та гальмування, чутливість, зниження самоконтролю, саморегуляції та ін.

Література

1. Альманах психологических тестов (Психология личности). – М.: КСП, 1997. – 315 с. **2. Ковалев А. Г.** Психология личности / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1966. – 391 с. **3. Небылицын В. Д.** Основные свойства нервной системы человека / В. Д. Небылицын. – М.: Просвещение, 1966. – 383 с. **4. Стреляу Я.** Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М.: Прогресс, 1982. – 231 с. **5. Теплов Б. М.** Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1971. – 536 с. **6. Томчук С. М.** Психологічні аспекти адаптації особистості до навчання / С. М. Томчук // Збірник наукових праць. № 22. Ч. II. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2003. – С. 207-210.

Бородавкіна О. А. Особистісні якості як передумова виникнення психічних станів.

У цій статті наведені експериментальні дані про дослідження особистісних якостей людини як фактору який передбачає виникнення психічних станів.

Ключові слова: аналіз, психічні стани, особистісні якості.

Бородавкіна О. А. Личностные качества как фактор возникновения психических процессов.

В данной статье приведены данные экспериментального исследования личностных качеств человека как фактора который обуславливает возникновение психических состояний.

Ключевые слова: анализ, психические состояния, личностные качества.

Borodavkina O. Personal qualities predictors of mental states.

In given article the analysis of interrelation of congenital features of nervous system with displays of negative mental conditions is given.

Key words: analysis, system, negative mental conditions.

УДК 159.922.762:173.5

Жарікова І. О.

**ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО БАТЬКІВСЬКІ РОЛІ ЧОЛОВІКА
ТА ЖІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

Сучасний етап розвитку спеціальної психології характеризується пошуком нових ефективних шляхів соціальної адаптації дітей, що страждають на фізичні та психічні вади. У цьому контексті проблема сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями у розвитку, стає все більш актуальною.

Роль сім'ї у вихованні дитини з відхиленнями у розвитку особливо значуща. Це, в свою чергу, пояснює потребу сім'ї в різних реабілітаційних заходах, спрямованих на допомогу для реалізації цього завдання [1, с.53].

В сучасній спеціально-психологічній літературі проблеми сім'ї та сімейного виховання в контексті статево-рольового розвитку дитини з порушеннями розвитку розкриті недостатньо. Особливості процесу гендерної соціалізації підлітків з розумовою відсталістю також дослідженні не в повній мірі, а опубліковані результати теоретико-емпіричних досліджень подібної спрямованості стосуються особливостей виховання дітей та підлітків за умов неповної сім'ї або в умовах соціальної депривації. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема дитячо-батьківських стосунків, особливостей виховання дітей і підлітків з порушеннями психофізичного розвитку розглядається в роботах В. І. Гарбузова, Т. А. Закрепінної, О. М. Мастюкової, О. А. Савіної, О. А. Стребелевої, В. В. Ткачової та інш.

Таким чином, зважаючи на актуальність та практичну значущість визначеної проблеми, було визначено тему теоретико-емпіричного дослідження: «Особливості уявлень про батьківські ролі чоловіка та жінки розумово відсталих підлітків».

Об'єктом дослідження є уявлення розумово відсталих підлітків про сімейні ролі чоловіка та жінки. Предметом дослідження є уявлення розумово відсталих підлітків про батьківські сімейні ролі чоловіка та жінки.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні змісту та особливостей уявлень розумово відсталих підлітків про батьківські сімейні ролі чоловіка та жінки.

Гіпотеза дослідження передбачає, що основним напрямком засвоєння розумово відсталими підлітками та юнаками уявлень про батьківські сімейні ролі чоловіка та жінки є наслідування стереотипів поведінки власних батьків (або осіб, що виконують їх функції).

Практична значущість полягає в отриманні результатів теоретико-емпіричного дослідження, зокрема визначенні особливостей категоризації розумово відсталим підлітком батьківських ролей за гендерною ознакою, можуть бути використанні в практиці виховної і психокорекційної роботи з підлітками з розумовою відсталістю, зокрема при розробці програм гендерного виховання, тренінгів гендерної соціалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити особливості впливу сім'ї на процес формування статево-рольової ідентичності розумово відсталої дитини.
2. Проаналізувати уявлення про сімейні ролі чоловіка та жінки як чинник статево-рольового розвитку розумово відсталих підлітків.
3. Проаналізувати уявлення про батьківські сімейні ролі чоловіка та жінки як складову психосоціального розвитку особистості підлітків і юнаків з розумовою відсталістю.
4. Розробити програму дослідження уявлень про батьківські ролі, визначити зміст та особливості уявлень про батьківські сімейні ролі чоловіка та жінки підлітків і юнаків з розумовою відсталістю.

Сім'я відіграє особливу роль в процесі формування статево-рольової ідентичності. Саме в сім'ї у дитини формується перше уявлення про стать, про свою приналежність до певної статі, про типову поведінку представників чоловічої та жіночої статі. Адекватне формування статево-рольової ідентичності сприяє засвоєнню дитиною культурних норм, зразків поведінки дорослих, розвитку комунікативних навиків, нормальної адаптації і соціалізації дитини [2, с.39]. Формування статево-рольової ідентичності у розумово відсталих підлітків не тільки обумовлене органічним ураженням кори головного мозку, але і особливостями сімейного виховання, адже великий відсоток таких дітей виховуються у так званих проблемних сім'ях (неповні сім'ї, асоціальні батьки тощо), що значно ускладнює процес статево-рольової соціалізації розумово відсталих підлітків за умов власної родини [3, с. 24].

Формування адекватних уявлень про сімейні ролі чоловіка та жінки у підлітків, в тому числі і розумово відсталих, є обов'язковим чинником статево-рольового розвитку особистості. Уявлення про сімейні ролі подружжя формуються, перш за все, під впливом батьківської родини дитини. Підліток з розумовою відсталістю в межах власної сім'ї засвоює переважно сімейні ролі, пов'язані з господарсько-побутовою функцією родини. Основним шляхом засвоєння ролей чоловіка та жінки є наслідування дорослих членів родини [4].

Психосоціальний розвиток особистості розумово відсталого підлітка або юнака включає в себе формування уявлень про батьківські

ролі чоловіка та жінки. Батьківська роль передбачає забезпечення задоволення потреб життєдіяльності дитини, благополуччя психічного розвитку дитини, виховання та розвиток. Емоційне ставлення батьків до дитини кваліфікується як феномен батьківської любові. Батьківська любов передбачає визнання самоцінності дитини [4, с.136]. Батьківська сімейна роль передбачає здійснення первинного соціального контролю за дитиною, і є джерелом вимог, норм поведінки, нормативних санкцій [5, с.94].

Основи батьківської рольової поведінки закладаються ще у дитинстві, у ситуаціях дитячо-батьківської взаємодії, та актуалізуються, коли людина стає батьком фізично [6]. Тому важливо ще у підлітковому та юнацькому віці формувати основи батьківської поведінки, як на прикладі власної родини дитини, так і шляхом формування уявлень про зміст та основні вміння та навички сімейної батьківської ролі. Це є актуальним і для підлітків з розумовою відсталістю, адже більшість з них у дорослому віці стають батьками, але мають певні труднощі у реалізації батьківської ролі.

Емпіричне дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі проводилося у жовтні-грудні 2009 року у м. Луганську на базі допоміжного відділення КЗЛСЗШ № 45. У дослідженні прийняли участь 10 підлітків – учнів допоміжної школи (5-8 класи). Вік респондентів – 11-16 років, 6 хлопців, 4 дівчат.

За складом досліджувані сім'ї, в яких проживає підліток з розумовою відсталістю, є такими:

- 3 підлітка (3 хлопців) проживають за умов повної сім'ї, 1 хлопець має молодшого брата;
- 5 підлітків (3 хлопців, 2 дівчини та 2 дівчини) проживають за умов неповної сім'ї (батько проживає окремо або вже помер);
- 1 підліток (1 дівчина) проживає з тіткою;
- 1 підліток (1 дівчина) сирота, мешкає в дитячому будинку.

Для дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі розумово відсталих підлітків було розроблено програму емпіричного дослідження, яка складалася з наступних етапів:

1. Збір анамнестичних даних про підлітка, а також збір інформації про соціально-економічні умови проживання сім'ї підлітків, що прийняли участь у дослідженні. Основні методи дослідження: метод аналізу психолого-педагогічної документації (особова справа учня, анамнези), метод експертних оцінок (в якості експертів виступали вчителі класів, в яких навчаються підлітки, вибірково - батьки і опікуни, якщо вони приходили до школи).

2. Проведення емпіричного дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі: бесіда «Я і батьківство» (авторська розробка), тест ситуацій на тему батьківських обов'язків (авторська розробка).

Форма проведення дослідження – індивідуальна, у вільний від навчання час, тільки у разі бажання підлітка прийняти участь у

дослідженні. Дослідження проводилося російською мовою (мовою спілкування респондентів).

3. Обробка та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження. Обговорення отриманих результатів з учителями, психологом, дефектологом допоміжної школи (у разі ініціативи з їх боку).

Емпіричні методи дослідження:

1. Бесіда «Я і батьківство» (авторська розробка). Бесіда проводилася індивідуально. Обов'язковим етапом, що передувало проведенню бесіди, був етап установлення контакту. Зазвичай було необхідно заздалегідь познайомитися, неформально поспілкуватися з підлітком на перерві або після уроків. Заздалегідь обговорити час і місце проведення дослідження.

Блоки питань, які послідовно пропонувалися підлітку:

I) Загальні уявлення про батьків (5 питань).

II) Ставлення підлітка до дитини (8 питань).

III) Уявлення підлітка про те, як дитина повинна ставитися до батьків (6 питань).

IV) Уявлення підлітка про своє майбутнє в ролі батька (5 питань).

За результатами бесіди нами було розроблено тест ситуацій, мета його – на прикладі конкретних ситуацій дитячо-батьківської взаємодії визначити рівень обізнаності підлітків стосовно змісту батьківської ролі. Для подальшого проведення тест ситуацій представлений мовою респондентів.

2. Тест ситуацій на тему батьківських обов'язків (авторська розробка).

Приклади ситуацій:

1. Уяви, що ти вже дорослий і маєш дитину. Твоя дитина захворіла – їй дуже погано, у неї сильно болить голова, висока температура, сильний кашель, нежить. Що ти будеш робити?

2. Уяви, що твоя дитина не вміє зав'язувати шнурки. Що ти будеш робити?

3. Уяви, що твоя дитина загубила гроші, що ти будеш робити?

Процедура дослідження за тестом ситуацій на тему батьківських обов'язків: респонденту пропонується ситуації, які підлітку знайомі: він або вже стикався в своєму житті з ними, або чув про них. Завдання підлітку: він повинен уявити себе в ролі батька чи матері і відповісти як би він чи вона вчинили.

За результатами бесіди «Я і батьківство» (авторська розробка) було отримано такі результати:

I. Загальні уявлення про батьківство.

Отримані результати дослідження засвідчують, що на думку розумово відсталих підлітків, батьківська роль передбачає, з одного боку, ефективне виконання господарсько-побутової функції. Так, на думку респондентів, материнська батьківська роль передбачає вміння

готувати їжу, прати, прибирати, заробляти гроші, а чоловіча батьківська роль – вміння користуватися інструментами, робити ремонт авто, знати прийоми самозахисту. З іншого боку, на думку розумово відсталих підлітків, батьківська роль передбачає піклування безпосередньо про дитину («виховувати», «доглядати дитину»), а також виявлення таких якостей особистості по відношенню до дитини, як доброта, лагідність, вияв поваги, любові, прагнення допомагати дитині.

II. Ставлення до дитини.

Отримані результати свідчать, що на думку розумово відсталих підлітків, батьківське ставлення до дитини виявляється, перш за все, через задоволення потреб життєдіяльності дитини, вияв виховного впливу (бажано, через заохочення, схвалення дитини та необмеження її бажань), а також через прояв емоційного прийняття дитини, доброзичливе ставлення, піклування та готовність надати допомогу.

III. Уявлення підлітка про те, як дитина повинна ставитися до своїх батьків.

Відповіді респондентів на питання цього блоку свідчать, що на думку більшості підлітків, ставлення дитини до своїх батьків повинно виявлятися як через виконання певних господарських обов'язків, допомогу батькам у веденні хатнього господарства, так і через дотримання дитиною норм загальної дисципліни, загальноприйнятих правил поведінки, шкільну успішність. Крім того, нормативне ставлення дитини до батьків повинно бути емоційно позитивним, передбачати виявлення піклування, емоційно сприятливого ставлення тощо.

IV. Уявлення підлітка про своє майбутнє в ролі батька.

Отримані відповіді свідчать, що більшість респондентів позитивно ставляться до своєї можливої батьківської ролі у майбутньому.

За результатами проведеного тесту ситуацій на тему батьківських обов'язків можна зробити висновки, що респонденти мають елементарні уявлення про те, що треба робити у подібних ситуаціях дитячо-батьківських взаємодій, в більшості випадках вони також можуть назвати як саме треба діяти, але що стосується засобів, якими треба користуватися під час вирішення, то тут можна сказати, що подібними знаннями володіє лише половина опитаних. Аналізуючи відповіді за наявністю в них інформації про те, якими треба володіти спеціальними знаннями та вміннями при вирішенні проблем, які стосуються виконання батьківських обов'язків, можна сказати, що уявлення про це у розумово відсталих підлітків дуже бідні та їм дуже важко уявити це самотійно. Звісно, це, в першу чергу, обумовлено наявністю в них інтелектуальної недостатності, а по-друге, це може свідчити про те, що підлітки просто не мали ще подібного досвіду в своєму житті або, якщо він і був, то їхні батьки або особи, що виконують їх функції, просто не змогли детально пояснити та продемонструвати.

Висновки:

Програму емпіричного дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі розумово відсталих підлітків складається з кількох етапів: збір анамнестичних даних про підлітка, а також збір інформації про соціально-економічні умови проживання сім'ї підлітків, що прийняли участь у дослідженні; проведення емпіричного дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі: бесіда «Я і батьківство» (авторська розробка), тест ситуацій на тему батьківських обов'язків (авторська розробка); обробка та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження. Обговорення отриманих результатів з учителями, психологом, дефектологом допоміжної школи (у разі ініціативи з їх боку).

Результати дослідження засвідчують, що, на думку розумово відсталих підлітків, батьківське ставлення до дитини виявляється, перш за все, через задоволення потреб життєдіяльності дитини, вияв виховного впливу (бажано, через заохочення, схвалення дитини та необмеження її бажань), а також через прояв емоційного прийняття дитини, доброзичливе ставлення, піклування та готовність надати допомогу. Крім того, батьківська роль передбачає піклування безпосередньо про дитину, а також виявлення таких якостей особистості по відношенню до дитини, як доброта, лагідність, вияв поваги, любові, прагнення допомагати дитині.

Література

1. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие / В. В. Ткачева. – М. : АСТ; Астрель. – 2007. – 318 с. **2. Бессонова Г. П.** Особенности развития ребенка в неблагополучной семье / Г. П. Бессонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 39–42. **3. Исаев Д. Н.** Половое воспитание детей. Медико-психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Л., 1988. – 160 с. **4. Павлюк Н. В.** Особливості уявлень про сімейні ролі розумово відсталих підлітків: магістер. робота спец. 8.010106 / Н. В. Павлюк. – Луганськ, 2009. – 102 с. **5. Шнейдер Л. Б.** Психология семейных отношений : курс лекцій / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс. – 2000. – 512 с. (Серия «Кафедра психологии»). **6. Андреева Т. В.** Семейная психология : учеб. пособ. / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2004. – 244 с.

Жарікова І. О. Особливості уявлень про батьківські ролі чоловіка та жінки розумово відсталих підлітків.

У цій статті подано результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей уявлень про батьківські ролі чоловіка та жінки розумово відсталих підлітків. Результати дослідження засвідчують, що, на думку розумово відсталих підлітків, батьківське ставлення до дитини виявляється, перш за все, через задоволення потреб життєдіяльності

дитини, вияв виховного впливу, а також через прояв емоційного прийняття дитини, доброзичливе ставлення, піклування та готовність надати допомогу.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, батьківська роль, сімейна роль.

Жарикова И. А. Особенности представлений о родительских ролях мужа и жены умственно отсталых подростков.

В данной статье даны результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей представлений о родительских ролях мужа и жены умственно отсталых подростков. Результаты исследования свидетельствуют что, по мнению умственно отсталых подростков, родительское отношение к ребенку проявляется, во-первых, через удовлетворение потребностей жизнедеятельности, проявление воспитательного влияния, а также через проявление эмоционального принятия ребенка, добродушное отношение, заботу и готовность оказания помощи.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, родительская роль, семейная роль.

Zharikova I. A. The features in ideas of mentally retarded teenagers about the parent's role of a husband and a wife.

This article gives us the results of empiric-theoretical research of special features in ideas of mentally retarded teenagers about the parent's role of a husband and a wife. The results of this research indicate that in the judgment of mentally retarded teenagers, the parents attitude to the child shows, first of all, in satisfaction of child vital functions needs in well-brought-up, with good manners influence and also thought the display of emotional acceptance of a child well-wishing relation, care and support

Key words: the mentally retarded teenagers, the parent's role, the role of the family.

УДК 376.42:78.08

Коломійцева О. В.

**ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ ТВОРІВ МУЗИЧНОГО
МИСТЕЦТВА В КОРЕКЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

У нашому дослідженні особлива увага приділена розгляду стану роботи щодо слухання-сприймання музики в навчально-виховному процесі допоміжної школи, а також проаналізовано програму з музики.

З цією метою ми досліджували:

- зміст, обсяг, характер матеріалу, рекомендованого діючою навчальною програмою;
- методику роботи над сприйманням музичних творів, яку використовують учителі та вихователі в практичній діяльності.

Мета нашого дослідження полягала в тому, щоб проаналізувати як використовуються корекційно-виховні і пізнавальні можливості музичних творів в навчально-виховному процесі допоміжних шкіл. Тому ми ретельно проаналізували нові програми для 2-4-х класів, що укладені Л. Куненко.

У пояснювальній записці до програми з музики для допоміжної школи було визначено головну мету дисципліни: формування елементарної музичної обізнаності і культури через доступні для даної категорії дітей види музично-естетичної діяльності (слухання-сприймання, спів, гра на дитячих шумових інструментах, музично-ритмічна та образно-ігрова творчість), які допоможуть дітям у спілкуванні з музикою різних жанрів, та формування позитивного ставлення до оточуючого світу і мистецтва загалом з тим, щоб розширюючи естетичний досвід і сферу культурологічних інтересів, краще підготуватися до життя.

Для даного курсу музики визначені такі завдання:

- виховувати в дітей інтерес до музики і позитивне емоційне ставлення до неї, здатність на елементарному рівні розуміти дитячі музичні твори різних композиторів і жанрів;
- здійснювати корекцію порушень, зумовлених розладами розумової діяльності та вадами, які їх супроводять;
- здійснювати стимуляцію розумової діяльності, розвиток сенсорики, чуттєвого досвіду (недостатність яких є причиною значних труднощів сприймання музики, порівняння, узагальнення художніх образів і об'єктів довкілля, гальмування процесів запам'ятовування, розвитку фантазії, співпереживання тощо);
- коригувати дрібну і загальну моторику рухової сфери;
- коригувати артикуляційно-дикційний та нормалізувати дихальний апарати.

Програмою передбачено такі види музично-естетичної діяльності, як слухання-сприймання музики; співи; гра на дитячих шумових інструментах або музично-ритмічна і образно-ігрова творчість.

Програмою передбачено такі розділи: „Слухання-сприймання музики”, „Співи”, „Гра на дитячих шумових інструментах”, „Музично-ритмічна і образно-ігрова творчість”, а також „Міжпредметні інтеграційні зв'язки”. У нашому дослідженні особлива увага сконцентрована на розділі „Слухання-сприймання музики”, оскільки цей розділ допомагає розшифровувати музичну мову і перекладати її на доступні для розумово відсталих дітей образи; розвивати музичний і загальний слух, зосередженість, увагу, музикальну пам'ять; через адекватне співпереживання персонажам музичних творів, а також через

простежування сюжетної лінії на музичному матеріалі відбувається стимуляція розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей. Тому слухання-сприймання музики рекомендується проводити на кожному уроці. Слухання-сприймання музики розумово відсталими учнями починається з підготовчого класу. До кінця четвертого класу кожен учень повинен оволодіти такими навчальними вміннями, як запам'ятовувати та розрізняти на слух більшість музичних творів, їх авторів; співпереживати персонажам музичних творів; реагувати на події; простежувати за розвитком сюжетної лінії на музичному матеріалі (з допомогою учителя); використовувати під час навчального спілкування поняття та терміни, що вивчались протягом року (за підказкою вчителя); контролювати намагання учнем аналізувати, зіставляти й оцінювати більш складні музичні твори.

Для кращого засвоєння навчальних тем під час сприймання музики наприкінці кожного семестру доцільно проводити узагальнювальні, комплексно-тематичні заняття, побудовані за календарно-обрядовим і просторово-часовим принципами, що включають фрагменти з різних предметів, об'єднаних однією темою.

З метою вивчення досвіду роботи учителів і вихователів допоміжної школи стосовно сприймання учнями музики, ми відвідали 60 уроків музики у 4-6-х класах загальноосвітніх навчальних закладів Донецької області та м.Харкова для дітей, які потребують корекції розумового та фізичного розвитку, проаналізували плани навчально-виховної роботи, провели анкетування вчителів молодших класів, учителів музики, учителів-предметників, а також вихователів як молодших, так і старших класів.

У роботі з розумово відсталими школярами спостерігається відносно широке різноманіття прийомів формування вокально-хорових навичок, артикуляції та дикції, пісенно-виконавчих умінь, а також значна увага приділяється рухливим іграм, драматизації нескладних за змістом дитячих пісень, тоді як методи і прийоми щодо розвитку емоційного сприймання музики педагогу майже невідомі: здатність сприймати музику розцінюється як наслідок уміння співати й танцювати, а музичні твори виступають лише засобом додаткового фонового матеріалу.

При сприйманні музичних творів учителі переважно працюють над тим, щоб учні могли впізнавати та називати музичний твір, рекомендований програмою для вивчення.

Дуже часто ми спостерігали, як учитель музики прагне до того, щоб діти визначали основні засоби музичної виразності. Проте форма музичного твору часто розглядалася відокремлено від його емоційно-чуттєвого змісту.

Пізнавальні завдання, пов'язані зі сприйманням твору мистецтва, часто вирішувалися самим учителем, а не учнями. Готові розповіді учителя звільняли дітей від необхідності виконувати інтелектуальні

операції, усвідомлювати художній образ твору в єдності форми та емоційно-чуттєвого пізнання його змісту.

Застосування проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор і вправ, різноманітних видів творчих завдань спостерігалися нами в поодиноких випадках. З огляду на це розумово-емоційна чуттєвість учнів виявлялася, як правило, у недостатньо активному сприйманні музичних творів.

Анкетування вчителів музики свідчить, що близько 80% з них проводять уроки музики, не знаючи основ спеціальної корекційно-розвивальної значущості роботи над музичними творами з розумово відсталими дітьми. Учителі музики не мають спеціальної дефектологічної освіти, не знають специфіки роботи з дітьми цієї категорії. Звідси виходить, що в учителів складається ставлення до уроків музики як до уроків допоміжного характеру, що негативно позначається на вирішенні пізнавальних і корекційно-виховних завдань допоміжної школи. Почасти уроки, що проводяться не спеціалістами з дефектології, зводяться до елементарного прослуховування музичних творів без урахування методики роботи щодо емоційно-чуттєвого сприймання та пізнання змісту музики.

Аналіз календарних планів вихователів показав, що на естетичне виховання розумово відсталих учнів відводиться достатньо великий обсяг позакласного часу. Проте частка художнього виховання засобами музичного сприймання в ньому вкрай недостатня, і таке виховання не має системного підходу. Як правило, вона зводиться до проведення музичних заходів лише у святкові дні. Відвідування концертів, театру і балету влаштовують у школах, розташованих у великих містах і то дуже рідко. Враховуючи ці обставини, певна частина розумово відсталих дітей одержують художню інформацію лише у стінах школи.

Поширеною формою позакласної роботи з музичного виховання є гуртки –танцювальний і співів. У гуртках діти вдосконалюють свої вміння до танцю і співу та виявляють інтерес до музичного мистецтва. Із щойно означеного ми робимо висновок, що керівнику будь якого гуртка обов'язково слід враховувати вік дітей і створювати гуртки окремо для старших і молодших школярів, оскільки можливості їх пізнавальної, практичної та емоційно-чуттєвої сфери будуть різні. На таких заняттях обов'язковою умовою повинно бути знайомство з музичними творами з метою формування та розвитку емоційно-чуттєвого сприймання у розумово відсталих школярів. Проте в нашому дослідженні ми зіткнулися з тим, що в допоміжних школах, як правило, створюється один гурток для дітей усіх вікових груп. Зайнятість учнів у таких гуртках становить приблизно 10-15% чисельності школярів 2–9-х класів. Завдання гуртків зазвичай зводиться до підготовки музичних заходів до календарних свят. Керівники гуртків вельми рідко звертаються до музичних творів з метою формування та розвитку емоційно-естетичного сприймання розумово відсталих школярів.

З метою вивчення питань організації музичного виховання розумово відсталих учнів анкетуванням було охоплено понад 120 вчителів і вихователів. Насамперед нас цікавило питання, з якою метою вони використовують музичні твори. Результати анкетування наведені в табл. 1.1.

Позитивно оцінюючи роль музичних творів передусім як засобів естетичного виховання, педагоги, однак, констатують, що використовують їх найчастіше як фонову заставку або для проведення фізкультхвилинок.

Таблиця 1.1

**Цілі використання музичних творів педагогами
і вихователями**

Мета використання музичних творів	Учителі музики	Вихователі	Учителі інших навчальних дисциплін
Естетичне виховання учнів	100	75	45
Розвиток пізнавальної діяльності та емоційної сфер учнів	75	60	68
Додатковий фоновий матеріал для проведення фізкультхвилинок	90	85	50
Не використовують музичні твори	-	35	70

Педагогічним працівникам також було поставлено питання: «Як у вашій школі здійснюється робота з формування емоційно-естетичного ставлення учнів до сприймання музичних творів?». Як свідчать дані анкетування, епізодично проводять таку роботу 45% респондентів. 34,6% опитуваних не змогли відповісти на це запитання. Лише 19,4% респондентів проводять роботу систематично і цілеспрямовано як на уроках, так і під час позакласної роботи – в процесі роботи гуртка.

Нами також було поставлено запитання педагогам щодо особистого досвіду використання ними музичних творів у навчально-виховному процесі. 70% педагогів назвали такі музичні заходи: „Новий рік”, „Мамина пісня” та ін. Тобто роботу з розвитку музичного сприймання вони розуміють як організацію музично-естетичної діяльності учнів лише за допомогою музики. Як першочергове завдання ставиться оволодіння учнями вокально-хоровими вміннями та навичками, але недооцінюється формування умінь слухати музику, мріяти під звуки музики, розуміти художній образ, втілений композитором.

Також ми звернули увагу на одноманітність позакласних заходів щодо музично-естетичного виховання розумово відсталих учнів. Щоб визначити причину ми провели опитування вчителів. З цією метою було опитано 60 вихователів 2-7-х класів. 60% з них відповіли, що не знають інших методів роботи з учнями, крім проведення музичних заходів. 27% респондентів вважають, що «так простіше і набагато легше працювати, не треба нічого вигадувати», 13% з них виявили небажання шукати нові форми і методи роботи з музично-естетичного виховання учнів, посиляючись на дефіцит часу і незнання специфіки роботи щодо емоційно-естетичного сприймання музики розумово відсталими дітьми.

Водночас у ряді допоміжних шкіл успішно розробляються різноманітні форми навчально-виховної роботи з музичними творами: заочне ознайомлення учнів з театрами різних міст України, зустрічі з відомими композиторами тощо.

Досліджуючи методичну підготовленість учителів і вихователів, які докладали значних зусиль для формування в розумово відсталих школярів музичного сприймання, нами було виявлено низку проблем, з якими стикаються педагоги у своїй роботі. Аналіз даних, отриманих у процесі анкетування, показав, що вчителі і вихователі нарікають на недостатню розробленість цієї проблеми у психолого-педагогічній літературі і вважають, що недостатньо озброєні арсеналом методичних засобів для організації розвитку емоційно-естетичного сприймання музики розумово відсталими школярами. Це підтвердило актуальність поставленого перед нами завдання пошуку нових шляхів розв'язання означеної проблеми.

Вивчення процесу формування в розумово відсталих учнів емоційного сприймання засобами музичного мистецтва показало, що більшість педагогів допоміжної школи-інтернату усвідомлюють необхідність посилення навчально-виховної роботи в цьому напрямку. Проте таке ставлення ніяк не позначається на активності вчителів і вихователів у вирішенні проблем музично-естетичного виховання, які зрештою відсовуються на задній план.

Під час опитування учителів і вихователів ми з'ясували, що педагоги стикаються з такою проблемою, як недостатня методична підготовка. Понад 40% респондентів вважають, що рівень їхньої «музичної компетентності» недостатньо високий для організації музично-естетичного виховання розумово відсталих учнів. Особливо це виявляється у незнанні методики управління музичним сприйманням розумово відсталих школярів.

З огляду на це слід приділяти увагу естетичній і музичній підготовці майбутніх дефектологів. На жаль, доводиться констатувати, що студентів дефектологічних факультетів абсолютно не знайомлять з методикою викладання музичного мистецтва або хоча б із основними закономірностями і принципами музичного навчання та виховання розумово відсталих школярів, а найголовніше з корекційно-

компенсаторним, стимулюючим, лікувально-оздоровчим потенціалом музичного мистецтва, адже в ньому самою природою закладено ефект гедонізму художнього впливу на дитину, тобто дитина отримує задоволення від навчання і, граючись, лікується, виправляється, виховується та водночас навчається. Що стосується вчителів музики, то ми також, на жаль, переконались у тому, що більшість з них не обізнані із своєрідністю навчальної і виховної роботи з розумово відсталими дітьми, яка впливає із особливостей їхнього розвитку, а також розв'язання особливого завдання корекційної психопедагогіки – корекції розвитку розумово відсталої дитини. Це доводить необхідність в організації спеціальних курсів підвищення кваліфікації для вчителів музики з урахуванням специфіки роботи з розумово відсталими дітьми.

Перелічені недоліки і труднощі можуть стати початковим орієнтиром для визначення шляхів використання корекційно-виховних і пізнавальних можливостей музичних творів у формуванні емоційного сприймання в розумово відсталих учнів

Література

- 1. Петрова В. Г.** Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
2. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх початкових установ для розумово відсталих дітей: музика / Н. П. Кравець, К. В. Ардобацька, С. В. Трикоз та ін. – К. : Неопалима купина, 2006. – Ч. 1. – 192 с.; Ч. 2. – 19 с.
3. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособ. / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.

Коломійцева О. В. **Практика використання творів музичного мистецтва в корекційному навчанні та вихованні розумово відсталих учнів.**

В статті розглядаються шляхи використання корекційно-виховних і пізнавальних можливостей музичних творів в навчально-виховному процесі допоміжних шкіл.

Ключові слова: слухання-сприймання, навчально-виховний процес, допоміжна школа, програма з музики, емоційно-естетичне ставлення.

Коломійцева О. В. **Практика использования произведений музыкального искусства в коррекционном обучении и воспитании умственно отсталых школьников.**

В статье рассматриваются пути использования коррекционно-воспитательных и познавательных возможностей музыкальных произведений в учебно-воспитательном процессе вспомогательной школы.

Ключевые слова: слушание-восприятие, учебно-воспитательный процесс, вспомогательная школа, программа по музыке, эмоционально-эстетическое отношение

Kolomiitseva O. Practice use works music art in correctional education and training mentally retarded pupils.

The ways of using certain correction-upbringing and perceptual possibilities of some music works in the education-upbringing process of the auxiliary schools are considered in the article.

Key words: listening-perception, education-upbrining process, auxiliary school, music programme, emotion-aesthetical attitude.

УДК159.942-053.5-056.37

Кривотулова Я. С.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

Емоційна сфера представлена сукупністю особливих внутрішніх психічних станів, які проявляються в суб'єктивних відносинах і безпосередньо впливають на пізнавальну діяльність і поведінку. С. Л. Рубінштейн вважає, що емоційна сфера відображає всі установки людини, включаючи світогляд, усі його відношення до світу й до інших людей [1].

На думку ряду дослідників (Л. С. Виготський, К. Ізард, К. С. Лебединська, Н. Д. Леонт'єв, В. Н. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн, П. М. Якобсон та ін.) в житті розумово відсталого школяра емоції, відіграють важливу роль, являючись невід'ємним компонентом психічного відображення. Під впливом позитивних емоцій удосконалюється пам'ять дитини, коригуються недоліки уваги й мислення.

Це свідчить про необхідність глибокого вивчення емоційних станів розумово відсталих учнів, під яким розуміємо послідовність позитивних змін, що ведуть до більш високих рівнів диференціації й організації емоційної сфери.

Досліджуючи пізнавальні та емоційні процеси, С. Л. Виготський та С. Л. Рубінштейн довели, помилковість відриву емоційної сфери від мислення. У працях Л. С. Виготського аргументовано доводиться єдність інтелекту та афекту [2]. В роботах С. Л. Рубінштейна стверджується, що мислення є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального [3].

Емоційна сфера розумово відсталих дітей, особливо молодшого

шкільного віку, характеризується незрілістю й істотним недорозвиненням, зв'язаними переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Учні з інтелектуальною недостатністю схильні до полярних, позбавлених тонких емоцій, що поверхневі, хитливі, підданим швидким, часом різким змінам. Однак у деяких учнів спостерігається зтягнутість, інертність емоційних реакцій, які часто мають стійкий егоцентричний характер. У ряді випадків виникаючі у школярів емоції неадекватні зовнішнім впливам. Розумово відсталі учні слабо контролюють свої емоційні прояви, а часто і не намагаються це робити [4].

Спеціалісти, які працюють над проблемою вивчення емоційної сфери неодноразово вказували на неможливість створення універсальної класифікації емоційних станів. Єдиної, загальноприйнятої класифікації на сьогодні не існує. Емоції розподіляються за інтенсивністю, модальністю, довготривалістю, усвідомленістю, за виконанням функцій і цілого ряду інших параметрів. Така кількість підходів до класифікації емоційних станів відображає складність і різноманітність даної сторони психіки.

Зміни в емоційній сфері розумово відсталі дитини визначається ступенем і своєрідністю інтелектуального дефекта, а також якістю корекційно-освітнього процесу. У цьому плані Ж. І. Назамбаєва підкреслює необхідність більш глибокого вивчення зони ближчого розвитку емоційної сфери розумово відсталі дитини, що дозволяє підвищити ефективність корекційної допомоги [5, 6].

Дослідження М. С. Певзнер [7, 8] показують, що при не ускладнених формах розумової відсталості емоційна сфера залишається відносно цілою, хоча й несе на собі відбиток загального недорозвитку особистості. У даному випадку, якщо виникають порушення в емоційних проявах і поведінці, вони відносно легко коригуються, при нормалізації «соціальної ситуації» розвитку дитини. При ускладнених варіантах розумової відсталості емоційні порушення глибше пов'язані з біологічним дефектом, відносно важче піддаються корекції.

Про компенсаторне значення емоційного компоненту психіки розумово відсталіх школярів пише Д. І. Ісаєв. Він стверджує, що компенсації інтелектуального дефекту може сприяти лише відносно задовільний розвиток емоційної сфери. У протилежному випадку виникає декомпенсація [9, 10].

Таким чином, взаємозв'язок між особливостями емоційної сфери і компенсаторними можливостями психіки слід розглядати як специфічну закономірність, що характеризує емоційний розвиток розумово відсталіх дітей і школярів. Проте, як відмічав Л. С. Виготський, процес компенсації, спричинений дефектом, може мати різний вихід, який залежить від важкості самого дефекту, від можливостей компенсаторного фонду, а також від того чи іншого свідомого напрямку, яке додається цьому процесу при вихованні

розумово відсталості дитини.

Як і в нормі, емоційний розвиток розумово відсталості дитини залежить від виховання й навчання. Проте спотворення матеріальної основи психічного розвитку дітей зі зниженим інтелектом надає цій закономірності специфічний напрямок, який складається в наявності у дітей цієї категорії особливих освітніх потреб. Психологічне вивчення, навчання і виховання розумово відсталості дітей повинно підкорятися принципу направленості на подолання існуючих дефектів з опорою на збереженні якості психіки. Реалізація даного принципу включає систему мір, які направлені на соціальну адаптацію учнів корекційних закладів, на створення умов, які найбільш сприяють розвитку особистості й покращенню міжфункціональної взаємодії інтелектуального і емоційного компонентів психіки.

В останні роки питання, що стосуються емоційних станів учнів молодшого шкільного віку з розумовою відсталості, набули в нашій країні особливу актуальність. Це обумовлено ствердженням у спеціальній психології й педагогіці ідей особистісно-орієнтованого підходу, підвищенням вимог суспільства до якості підготовки розумово відсталості дітей до життя, а також збільшенням у складі допоміжних шкіл учнів з вираженими розладами емоційної сфери.

Великий внесок у вивчення емоційних станів учнів зі зниженим інтелектом внесли дослідження Н. Л. Белопольської, А. Н. Граборова Г. М. Дульнєва, Л. В. Занкова, В. І. Лубовського, В. М. Махової, Н. Г. Морозової, М. С. Певзнер, В. М. Синьова, І. М. Соловйова, О. Є. Шаповолової, Ж. І. Шиф і інших фахівців.

Об'єкт дослідження – емоційні стани молодших школярів з розумовою відсталості.

Предмет дослідження – особливості емоційних станів молодших школярів з розумовою відсталості.

Мета дослідження – виявлення особливостей прояву емоційних станів розумово відсталості молодших школярів.

Методи дослідження:

1. Теоретичні – аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційних станів розумово відсталості молодших школярів.

2. Емпіричні – методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса, проєктивна методика «Дім-Дерево-Людина», методика «Трактування понять» у модифікації Шаповолової О. Є. [11].

Практична значущість: отримані результати теоретико-емпіричного дослідження стосовно особливостей емоційних станів молодших школярів з інтелектуальною недостатністю можуть бути використані в роботі корекційних педагогів, психологів при організації корекційно-педагогічного процесу.

Емпіричне дослідження проводилось на базі комунального закладу “Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс

спеціально загальноосвітня школа № 135 м. Луганська. Дослідження проводилося у січні-березні 2010 року. У дослідженні прийняли участь 25 дітей з діагнозом F 70,12 дівчаток і 13 хлопчиків вік респондентів – 7 - 9 років.

Для виявлення рівня шкільної тривожності молодших школярів з розумовою відсталістю ми використали тест Філліпса. Аналіз тесту поведився по ряду факторів: 1) ситуація загальної тривожності; 2) переживання соціального стресу; 3) фрустрація потреби в досягненні успіху; 4) страх самовираження; 5) страх перевірки знань; 6) страх не відповідати очікуванням оточуючих; 7) низька фізіологічна опірність стресу; 8) проблеми і страхи у відносинах з вчителями.

За результатами використання психодіагностичної методики шкільної тривожності Філліпса, були вивчені наступні рівні шкільної тривожності молодших школярів з розумовою відсталістю (представлено в таблиці 1).

Таблиця 1

Фактори тривожності молодших школярів з розумовою відсталістю.

№	Чинники	%
1.	Загальна тривожність у школі	87%
2.	Переживання соціального стресу	75%
3.	Фрустрація проблеми у досягненні успіху	23%
4.	Страх самопрояви	63%
5.	Страх ситуації перевірки знань	55%
6.	Страх невідповідності очікуванням навколишніх	75%
7.	Низька фізіологічна опірність стресу	23%
8.	Проблеми та страхи у відношеннях з вчителем	38%

У молодших школярів з розумовою відсталістю переважають: загальна тривожність у школі (87%), переживання соціального стресу (75%), страх самопрояви (63%), страх ситуації перевірки знань (55%), страх не відповідати очікуванням оточуючих (75%).

Отримані дані говорять про наявність високого і підвищеного рівня тривожності у молодших школярів з розумовою відсталістю за окремими шкалами, а саме: загальна тривожність у школі (87%), переживання соціального стресу (75%), страх самопрояви (63%), страх ситуації перевірки знань (55%), страх не відповідати очікуванням оточуючих (75%). Це пов'язано з тим, що молодші школярі з розумовою

відсталістю невпевнені у собі, нервують через свою зовнішність, бояться бути приниженими, скривдженими. Страх невідповідності очікуванням оточуючих пов'язана з нестійкістю самооцінки молодших школярів з розумовою відсталістю і травмуючими ситуаціями, в яких вони часто опиняються. Відчуття власної неповноцінності, замкнутості або агресивності можуть виникати у зв'язку з фізичними (косоокість, сутулість і ін.) або невротичними (заїкання, тики, енурез і ін.) дефектами, що є у нього, особливо при неправильному, нетактовному відношенні з боку оточуючих (Синьов В. Н., Коберник Г. Н.). Молодші школярі з розумовою відсталістю усвідомлюють свою збитковість суспільстві і особисту неповноцінність, це заважає їм в досягненні успіхів і, отже збільшує тривожність.

За результатами дослідження проєктивної методики «Дім-Дерево-Людина» маємо наступні показники, які подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники вираженості симптомокомплексів молодших школярів з розумовою відсталістю.

№	Симптомокомплекс	Кількість дітей у %
1	Незахищеність	75%
2	Тривожність	87%
3	Недовіра до себе	23%
4	Почуття неповноцінності	38%
5	Ворожість	47%
6	Конфліктність (фрустрація)	96%
7	Труднощі в спілкуванні	63%
8	Деприсивність	23%

У молодших школярів з розумовою відсталістю переважають такі показники: конфліктність (96%), тривожність (87%), незахищеність (75%), труднощі в спілкуванні (63%), ворожість (47%).

Отримані дані говорять про наявність високих показників таких симптомокомплексів як конфліктність (96%), тривожність (87%), незахищеність (75%), труднощі в спілкуванні (63%), ворожість (47%).

Спостереження за учнями з розумовою відсталістю 1 – 4 класів виявили, що здебільшого вони не можуть безконфліктно спілкуватися з однолітками та дорослими, болісно реагують на зауваження вчителів і вихователів.

У молодших школярів з розумовою відсталістю переважає високий рівень тривожності, переживання тривоги може трансформуватись у інші емоційні стани, які мають негативне забарвлення: страх, жах, паніку, гнів, ворожість. Отже, тривога стає первинним переживанням, на базі якого, в залежності від ситуації,

виникають і інші афекти. Так, якщо ситуація буде мати для дитини характер перепони для задоволення потреб, то швидше за все виникатиме тенденція до гніву.

Виходячи з того, що у молодших школярів з розумовою відсталістю підвищений рівень тривожності, яка переростає у гнів і ворожість, а також переважає конфліктна поведінка у відносинах з однолітками та вчителями, з'являються певні труднощі у спілкуванні з оточуючими їх людьми.

Своєрідність міжфункціональної взаємодії інтелектуальних і емоційних компонентів психіки при розумовій відсталості наочно проявляється в обмеженні діапазону переживань. Це особливо помітно в молодших класах, коли емоційні прояви школярів достатньо інтенсивні, але примітивні і одноманітні. Інтелектуальна недостатність затрудняє розвиток вищих психічних функцій, у тому числі і соціально опосередкованих емоцій, і тому діапазон переживань розумово відсталих учнів істотно відрізняється від норми [12].

Переживання людиною того або іншого емоційного стану тісно пов'язане з його словесним позначенням. Розумово відсталим молодшим школярам запропонували розкрити зміст таких понять, як радість, вина, страх, здивування, огиду, упевненість, печаль, образа і назвати причини, що примушують людей переживати ці відчуття. У попередній бесіді з'ясували, чи всі слова зрозумілі школярам, яким чином вони ділять ці стани на приємні чи неприємні, які з них найчастіше переживають вони самі.

Дослідження показало, що слова, що позначають такі стани як радість, страх, печаль, гнів і образа зрозумілі всім учням. Повнота і точність визначення цих понять зводяться або в конкретній ситуації («Страх – це коли плачеш одна в темноті», «Страх – означає щосили від кого те тікати», «Гнів – це б'єшся з хлопцями», «Гнів – це коли рвеш щонебудь, ламаєш», «Образливо, якщо тебе не беруть в гру», «Радість – якщо тобі дарять щось гарне» і т.д.) або розкривається за допомогою підбору близьких за значенням слів («Страх - переляк», «Гнів – означає злість», «Радість – це коли весело», «Образа – означає образили», «Печаль – це смуток» і т.д.).

Всі школярі правильно визначили емоційний зміст цих станів, оскільки переживають їх досить часто, але визначити їх причини їм було досить важко. Так, більш однієї причини по заданих станах змогли вказати 15% учнів.

Розкрити зміст таких понять як гордість, вина, здивування, молодші школярі не змогли, 40% учнів відповідати відмовилися, 40% відповіли неправильно («Гордість – це красивий одяг», «Вина – це означає немає вина», «Здивування – це щось віддаляється» і т.д.). Відповіді 5 учнів (20%), показали, що сенс цих понять вони засвоїли лише приблизно («Гордість – коли зробиш щось хороше», «Вина – це означає, винуватий», «Здивування відчуваєш, коли хтось несподівано з'являється» і ін.)

Отже, молодшим школярам з розумовою відсталістю зрозумілі назви тих емоційних станів, які вони переживали досить часто (радість, печаль, страх, гнів, образа). Трудність у розумінні назв таких станів як гордість, вина, здивування, огида і упевненість наочно свідчать про обмеження діапазону переживань. Особливості емоційного діапазону розумово відсталих школярів виявляється не тільки в обмеженні кола переживань, але і в їх недостатній осознаності, примітивності, тісній залежності від конкретної ситуації.

Аналіз власного емпіричного дослідження особливостей емоційних станів молодших школярів з розумовою відсталістю виявив, що у даної категорії дітей переважають негативні емоційні стани, особливості яких характеризуються: підвищеним рівнем тривожності, ворожістю по відношенню до оточуючих людей, страхами. Переживання тривоги часто трансформується у інші емоційні стани, які мають негативне забарвлення: гнів, жах, паніка. Це свідчить про те, що тривога стає первинним переживанням, на базі якого, в залежності від ситуації, виникають й інші афекти.

Спостереження також виявило, що найбільше для молодших школярів з розумовою відсталістю проблематично контролювати негативні переживання, які пов'язані з небажанням далати труднощі. Негативні переживання приводять до низького рівню соціальної адаптації, що характеризується асоціальною поведінкою цих дітей, приводить до труднощів у спілкуванні з оточуючими його людьми.

Література

- 1. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
- 2. Л. С. Выготский** Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
- 3. Рубинштейн Л. С.** О мышлении и путях его исследования / Л. С. Рубинштейн. – М. : Изд-во Ан СССР, 1958. – 147 с.
- 4. Петров В. Г.** Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петров, И. В. Белякова. – Москва, 2002.
- 5. Назамбаева Ж. И.** Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Назамбаева. – Алма-Ата, 1985. – 71 с.
- 6. Назамбаева Ж. И.** Развитие личности учащихся вспомогательной школы : дис. ... док. психол. наук / Ж. И. Назамбаева. – М., 1986. – 278 с.
- 7. Зейгарник Б. В.** Личность и патология деятельности / Б. В. Зейгарник. – М. : МГУ, 1971. – 99 с.
- 8. Певзнер М. С.** Дети – олигофрены / М. С. Певзнер. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 486 с.
- 9. Исаев Д. Н.** Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
- 10. Мамайчук И. И.** Особенности психической адаптации учащихся вспомогательных школ-интернатов / И. И. Мамайчук, Е. Г. Трошихина // Дефектология. – 1997. – № 3. – С. 10.
- 11. Шаповалова О. Е.** Психолого-педагогическая поддержка

эмоционального развития умственно отсталых школьников : пособ. для психологов, учителей и воспитателей школы VIII вида для студентов коррекционно-педагогических специальностей. – М. : В. Секачев, 2007. – 128 с. **12. Шаповалова О. Е.** Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : дис. ... канд. психол. наук / О. Е. Шаповалова. – Нижний Новгород, 2006. – 279 с.

Кривотулова Я. С. Дослідження особливостей емоційних станів молодших школярів з розумовою відсталістю.

Ця стаття присвячена дослідженню емоційних станів дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю. Текст статті містить дослідження особливостей емоційних станів даної категорії дітей у початковій школі. Стаття може бути рекомендована вихователям, педагогам допоміжної школи, студентам під час вивчення спеціальної психології, а також батькам дітей з порушеннями у розвитку.

Ключові слова: емоційні стани, розумова відсталість, спеціальна психологія.

Кривотулова Я. С. Исследование эмоциональных состояний умственно отсталых младших школьников.

Данная статья посвящена изучению эмоциональных состояний младших школьников с умственной отсталостью. Текст статьи содержит исследование особенностей эмоциональных состояний детей данной категории в начальной школе. Статья может быть рекомендована воспитателям, педагогам, студентам при изучении специальной психологии, а также родителям детей с нарушением в развитии.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, умственная отсталость, специальная психология.

Krivotulova Y. S. The devoted of emotional states of junior school children with intellectual disabilities.

This article is devoted to investigation of the emotional states of junior school children with intellectual disabilities and contains a statement of the research itself. It may be recommended in the study of emotional states in the special psychology of items on the special psychology. It can also be useful for families of children with disabilities.

Key words: emotional states, children with mental retardation, special psychology.

УДК 159.922.76-056.313

Макєєва Ю. С.

ОСОБЛИВОСТІ ФРУСТРАЦІЙНИХ ЕМОЦІЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема вивчення емоційної сфери є актуальною та практично значущою. І досі далеко не всі пов'язані з нею питання на сьогоднішній день є остаточно вирішеними та визначеними, а з того, що відомо, багато дискусійного, бо емоційний аспект життя людини складно описати, класифікувати через певну суб'єктивність емоційного стану, а також через відсутність стійких, чітких теоретико-методологічних підходів до їхньої загальної оцінки як специфічного явища.

У загальній психології питання емоційної сфери ґрунтовно представлені в працях зарубіжних та вітчизняних дослідників (В. Вундт, Р. Вурдтс, Б. І. Додонова, К. Ізард, Є. П. Ільїн, Л. І. Кулікова, Н. Н. Ланге, Д. Лендслі, А. Н. Леонтьєв, П. В. Сімонова, В. М. Смірнов, А. І. Трохачова, Дж. Уотсон, З. Фройд, П. Фрес, П. М. Якобсон).

У галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки дослідження проблеми емоційної сфери дітей з розумовою відсталістю займалися Л. С. Виготський, Д. Н. Ісаєв, Х. Кохлер, Ж. І. Намазбаєва, Б. І. Пінський, В. Г. Петрова, Г. К. Попе, С. О. Розенцвейг, С. Я. Рубінштейн, Г. Є. Сухарева.

У сфері дослідження психології дитини з розумовою відсталістю є багато робіт, присвячених вивченню емоційної сфери даної категорії дітей. Висвітлені питання особливостей впливу емоцій на мовленнєву діяльність (О. В. Защирина, В. Г. Петрова, В. Л. Поплужний, О. К. Тихомиров, Л. М. Шипіцина), мнестичні процеси (Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, В. Г. Петрова, В. А. Сумарокова), регуляцію поведінки (І. П. Волкова, А. І. Капустіна, В. К. Кузьміна, М. П. Матвеева, О. П. Северов). Однак проблема визначення особливостей фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів, їх впливу на продуктивність навчальної діяльності потребує дослідження. Отримані дані стануть підґрунтям для розробки методів та прийомів корекції емоційної сфери, зокрема емоційної сфери молодших школярів з розумовою відсталістю.

Актуальність та недостатня розробленість проблеми вивчення емоційної сфери розумово відсталих дітей зумовили вибір теми дослідження: «Особливості фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів».

Об'єкт дослідження – емоційна сфера розумово відсталих молодших школярів. Предмет дослідження – особливості фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів.

Мета дослідження – визначити особливості фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів.

Відомо, що емоції тісно пов'язані з усіма сторонами психічного життя людини, якісно впливають на перебіг психічних процесів, у тому числі й на процес мислення. Досліджуючи пізнавальні та емоційні процеси, психологи (І. О. Васильєв, О. Д. Виноградова, Є. П. Ільїн, В. Л. Поплужний, Ю. С. Путляєв, О. В. Сімонов, О. К. Тихомиров) довели помилковість відриву емоційної сфери від процесу мислення, й справедливо підкреслили думку про те, що переважна більшість емоцій інтелектуально опосередкована, що між емоційними та інтелектуальними процесами існує закономірний зв'язок, що розвиток емоцій відбувається в єдності з розвитком мислення, що емоції беруть участь у регуляції мислення та його мотивації, і що, у такий спосіб, емоції – невід'ємна складова мислення.

У галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки проблема зв'язку мислення та афекту також набула великого значення (І. В. Белякова, Л. С. Виготський, Г. М. Дульнев, Д. Н. Ісаєв, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Шипіцина). У працях Л.С.Виготського аргументовано доводиться думка про тісний взаємозв'язок і внутрішню єдність інтелектуальної та емоційної сфер, але, разом з тим, він наголошував, що в дитини з розумовою відсталістю співвідношення інтелекту й афекту, інше ніж у нормі, і що саме ця характеристика є важливою для розуміння своєрідності психіки такої дитини [1; 2; 3]. В роботах С. Л. Рубінштейн стверджується, що мислення є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального [3, с.51].

Значна кількість психологів надавали велике значення впливу емоцій на продуктивність діяльності людини (Л. М. Аболіна, П. К. Анохін, В. В. Бойко, Ю. Є. Виноградов, Б. І. Додонова, А. Н. Леонтьєв, Р. С. Немов, Л. І. Петражицький, Л. В. Путляєва, П. В. Сімонов, О. К. Тихомиров). Вивчення літературних джерел стосовно емоційної сфери молодших школярів, дає змогу з'ясувати особливості впливу емоцій на продуктивність учбової діяльності, яка під час шкільного навчання вважається провідною. Для формування в дитини інтересу до навчання та праці необхідним є виникнення позитивних емоцій та послаблення негативних, зокрема фрустраційних емоцій, що виникають у відповідь на об'єктивно нездоланні труднощі під час досягнення мети або вирішення певної задачі. Часті фрустрації невротизують дітей, призводять до виникнення агресивних станів, почуття провини, невпевненості, що значно знижує ефективність навчальної діяльності [4; 5]. Таким чином, ефективність навчального процесу залежить від уміння педагога запобігати виникненню негативних переживань у дітей, а в разі наявності – володіти прийомами корекції небажаних емоційних станів.

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна

корекційна задача. Відомо, що багато труднощів шкільної адаптації у цієї категорії дітей зумовлено якраз незрілістю емоційної сфери внаслідок інтелектуального дефекту, причинами якого є органічне ураження головного мозку. Інтелектуальна недостатність призводить до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, до неспроможності усвідомлювати власні емоційні прояви та стани й керувати ними [6, с.124].

Психодіагностичне дослідження фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів проводилося на базі комунального закладу «Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа I ступеню – дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу №135». У дослідженні приймали участь 25 дітей – 11 дівчинок та 14 хлопчиків віком від 8 до 12 років з олігофренією в ступені дебільність від легкої до глибокої.

Вивчення особливостей реагування у ситуації фрустрації, спрямованість агресивних тенденцій та меж конструктивної поведінки ми вивчали за допомогою дитячого варіанту тесту С. Розенцвейга.

Дослідження проводилося російською мовою (мовою спілкування респондентів), форма проведення дослідження під час використання методики С. Розенцвейга – індивідуальна. Обов'язковою умовою проведення дослідження було попереднє знайомство з дитиною, вільне спостереження за кожним респондентом в умовах навчально-виховного процесу, встановлення психологічного контакту з дитиною, заохочення дитини до участі у роботі з психологом.

Аналіз результатів діагностики молодших школярів з розумовою відсталістю, дає змогу зробити висновки про те, що у дітей даної категорії, як у хлопчиків, так і у дівчаток, характерним патерном поведінки є: $E > M > I$; $ED > NP > OD$ (таблиця 1).

Таблиця 1

**Значення показників спрямованості і типів реакцій
за методикою С.Розенцвейга**

Спрямованість	Тип реакцій							
	OD	%	ED	%	NP	%	Сума	%
E	2	8	8	32	6	24		64
I	-	-	2	8	-	-	2	8
M	3	12	3	12	1	4	7	28
Сума	5		13		7		25	
%	20		52		28			

Ці діти мають більш виражене значення як екстрапунітивних реакцій самозахисного типу (32%), так і екстрапунітивних реакцій незалежно від типу спрямованості (64%). Екстрапунітивна реакція

характеризується спрямованістю на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюється ступінь фруструючої ситуації. Власне кажучи, такі реакції захисні, вони не дають можливості дитині опанувати ситуацією та знайти конструктивне рішення виходу з неї. Саме поведінка такого типу, згідно з інтерпретацією тесту С.Розенцвейга, свідчить про «слабкість особистості», що виражається в невмінні емоційно відвернутися від фрустратора, самостійно знайти вихід з конфлікту, в нездатності взяти на себе відповідальність за його вирішення, в прагненні перекласти цю відповідальність на навколишніх, звинувачуючи й докоряючи будь-кому [7, с.102]. Це відповіді на зразок: «Нет, я не много ошибок делаю» (ситуація 4), «Ну и с малышами можно играть», «Нет, не мал» (ситуація 6), «Это мои солдатики, я с тобой не дружу» (ситуація 8), «Я мыл руки дома, а ты мне не даешь!» (ситуація 24). Часті екстрапунітивні реакції можуть інтерпретуватися як психопатоподібна поведінка [6, с.226]. Спостереження за учнями 1 – 4 класів виявили, що здебільшого вони не можуть безконфліктно спілкуватися з однолітками та дорослими, болісно реагують на зауваження вчителів і вихователів [8, с.25].

Імпунітивні реакції «з фіксацією на перешкоді та самозахисті» складають середній відсоток (по 12% кожна) вибору. Тобто, можна сказати, що розумово відсталі молодші школярі частіше не помічають труднощів ситуації, яка фруструє, уникають осуду інших осіб, що потрапили у фруструючу ситуацію або зводять такі ситуації до мінімуму. Варіанти відповідей: «Хорошо, я не буду играть» (сит. 11), «Ну и не списывай» (ситуація 4), «Хорошо, буду спать» (ситуація 17), «Ладно, и качайся» (ситуація 21).

Найменший відсоток стосується інтропунітивних реакцій самозахисного типу (8%). Інтропунітивні реакції характеризуються спрямованістю реакції на самого себе з ухваленням провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла. Але навіть тоді, коли дитина визнає свою провину, вона заперечує відповідальність за ситуацію, що склалася, намагаючись знайти обставини, що пом'якшують цю провину, тобто захищає себе. Це говорить про слабку здатність розумово відсталих брати на себе відповідальність за виправлення ситуації. Типові варіанти відповідей: «А я тебе хотела их подарить» (ситуація 7), «Я нечаяно разбила твою куклу», (ситуація 9), «Извини мама, я не хотел писать» (ситуація 19), «Ну извините, я нечаяно опоздал на урок» (ситуація 22).

Але прояв типу реакції у молодших школярів з розумовою відсталістю має свої якісні відмінності: на відміну від учнів 1 – 2 класів, в яких переважають реакції «з фіксацією на самозахисті» (36%), в учнів 3 – 4 класів переважають реакції «з фіксацією на задоволенні потреби» (24%) і в рівній кількості виявляються реакції «з фіксацією на перешкоді» та «з фіксацією на самозахисті» (по 4% кожна) (таблиця 2).

Таблиця 2

**Порівняльні значення показників типу реакцій
учнів 1-2 класів з учнями 3-4 класів**

Показник	Тип реакції					
	OD кількість респондентів	OD (%)	ED кількість респондентів	ED (%)	NP кількість респондентів	NP (%)
Загальний	5	20	13	52	7	28
1-2 клас	1	4	9	36	1	4
3-4 клас	4	16	4	16	6	24

Як раніше зазначалося, реакція «з фіксацією на самозахисті» направлена на захист свого «Я», заперечення відповідальності за здійснений вчинок та свідчить про порушення розвитку особистості, що призводить до неадекватного оцінювання ситуації, неспроможності критично оцінювати власні вчинки.

За теорією С. Розенцвейга реакція «з фіксацією на задоволенні потреби» є найбільш конструктивним типом реакції, коли людина намагається сама знайти розумний вихід з ситуації, або виявляє впевненість в тому, що час і певний хід подій призведуть до її вирішення. Але, в силу свого інтелектуального дефекту, учні 3 – 4 класів хоча й виявили більшу кількість реакцій «з фіксацією на задоволенні потреби», самостійно долати труднощі та перешкоди не здатні й вимагають допомоги від інших. При цьому в багатьох відповідях часто звучали обвинувачення, докори й ворожість до свого соціального оточення, діти шукали причину своїх невдач у навколишніх. Агресія, докори й осуд спрямовані на інших. Типові варіанти відповідей: «Зачем отдала, сделай» (ситуація 1), «Нет, я хочу куклу, купи», «Купи, я сказал» (ситуація 5), «Иди покупай новую куклу» (ситуація 9), «Поменяй простынь!» (ситуація 19), «Возьми и подогрей суп» (ситуація 23).

Але в деяких відповідях «з фіксацією на задоволенні потреби» у розумово відсталих молодших школярів 3 – 4 класів можна спостерігати слабкість характеру, що виражається в невмінні контролювати свої бажання, протистояти спокусі, або волі іншої людини. Тому, зазвичай, такі діти дуже часто стають залежними від почуттів або підпадають під залежність від думок та оцінок інших людей. Варіанти відповідей: «Купи, пожалуйста, купи» (ситуація 5), «Ну хоть немножко поиграйте» «Возьмите меня, пожалуйста, к себе играть» (ситуація 6), «Дай хоть немножко солдатиков. Все, что хочешь сделаю» (ситуація 8) [9, с. 32].

Надалі ми вивчали рівень соціальної адаптації (GCR) у молодших школярів допоміжної школи. GCR – міра індивідуальної адаптації суб'єкта до свого соціального оточення (коефіцієнт групової

конформності) визначається шляхом порівняння відповідей випробуваного зі стандартними величинами, отриманими шляхом статистичного підрахунку. За результатами аналізу були отримані дані про те, що у розумово відсталих молодших школярів спостерігається в основному низький рівень соціальної адаптації – 64% випробуваних, у 36 % випробуваних – середній рівень групової конформності. Це свідчить про недостатню пристосованість дітей даної категорії до свого оточення, про наявність частих конфліктів різного роду під час спілкування.

Таким чином, виходячи з аналізу отриманих даних емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки: у розумово відсталих молодших школярів переважають реакції, які містять погрози, обвинувачення, ворожість до навколишніх, докори в їхній бік (екстрапунітивні реакції, причому насамперед завдяки реакціям самозахисного типу). Для учнів 3 – 4 класів, на відміну від учнів 1 – 2 класів характерна наявність реакцій «з фіксацією на задоволенні потреби», тоді як для останніх – реакції «з фіксацією на самозахисті». Для дітей даної категорії характерний низький рівень соціальної адаптації, що виявляється в недостатній пристосованості до свого соціального оточення і частих конфліктах під час спілкування.

Література

- 1. Лубовский В. И.** Специальная психология : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Издат. центр «Академия», 2005. — 464 с.
- 2. Колотыгина Е. А.** Особенности эмоционального развития умственно отсталых младших школьников, находящихся в разных социальных условиях / Е. А. Колотыгина // Дефектология. — 2008. — № 1. — С. 66–70.
- 3. Тимофеева С. А.** Развитие эмоциональной сферы дошкольников с нарушениями развития / С. А. Тимофеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2006. — № 6. — С. 50–56.
- 4. Ильин Е. П.** Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — 752 с. : ил. — Серия «Мастера психологии».
- 5. Синьов В. М.** Психология розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359 с.
- 6. Исаев Д. Н.** Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. — СПб. : Речь, 2003. — 391 с., илл.
- 7. Шебанова В. І.** Особливості емоційного реагування дітей з затримкою психічного розвитку в ситуація фрустрації / В. І. Шебанова // Педагогіка і психологія. — 2003. — № 2. — С. 98–105.
- 8. Проскурняк О.** Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями / О. Проскурняк // Дефектологія. — 2004. — № 1. — С. 24–27.
- 9. Савіцька Г.** Особливості розвитку морально-етичної поведінки в

учнів допоміжних шкіл / Г. Савіцька // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 29–32.

Макєєва Ю. С. Особливості фрустраційних емоцій розумово відсталих молодших школярів.

Дана стаття присвячена вивченню фрустраційних емоцій дітей з розумовою відсталістю. Текст статті містить дослідження особливостей емоцій даної категорії дітей у початковій школі. Стаття може бути рекомендована для студентів під час вивчення спеціальної психології, а також батькам дітей з порушеннями у розвитку.

Ключові слова: фрустраційні емоції, розумова відсталість, спеціальна психологія.

Макеева Ю. С. Особенности фрустрационных эмоций умственно отсталых младших школьников.

Данная статья посвящена изучению фрустрационных эмоций детей с умственной отсталостью. Текст статьи содержит исследование особенностей эмоций детей данной категории в начальной школе. Статья может быть рекомендована для студентов при изучении специальной психологии, а также родителям детей с нарушением в развитии.

Ключевые слова: фрустрационные эмоции, умственная отсталость, специальная психология.

Makeeva Y. The development of frustration emotions children of primary school with mental retardation.

This article is devoted to investigation of the frustration emotions of children with mental retardation and contains a statement of studying emotions in primary school. It can be recommended for students in the studying of special psychology as well as relatives of children with mental retardation.

Key words: frustration emotions, children with mental retardation, special psychology.

УДК 159.9.019.4-053.5-056.37

Михайличенко Є. В.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
ЮНАКІВ ТА ПІДЛІТКІВ МЕТОДОМ ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ**

Актуальність дослідження особливостей формування статево-рольової поведінки обумовлена труднощами формування на практиці у

дітей та підлітків з вадами інтелектуального розвитку тих або інших навичок поведінки взагалі, та рольової поведінки зокрема.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти проблема виховання дітей і підлітків з порушеннями розвитку розглядається в роботах А. С. Белкіна, Н. М. Буфетова, В. В. Воронкової, В. І. Гарбузова, Т. Н. Головіної, І. Г. Єременко, Т. А. Закрепіної, О. М. Мастюкової, Ф. М. Новика, О. А. Савіної, А. Н. Смирнової, О. А. Стребелевої та ін.

Об'єкт дослідження – процес формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків. Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методом поведінкової терапії.

Мета дослідження – визначити та теоретично обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методом поведінкової терапії (оперантне навчання).

Завдання дослідження:

1. Дати визначення поведінкової терапії, проаналізувати основні напрямки поведінковій психокорекції та психотерапії: класичне обумовлення (І. П. Павлов), оперантне обумовлення (Б. Скіннер) та мультимодальне програмування (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс).

2. Проаналізувати два біхевіоральні підходи (теорію оперантного навчання (Б. Ф. Скіннер) і теорію когнітивного навчання (А. Бандура, Дж. Роттер) з метою визначення оптимального методу формування поведінки у роботі з розумово відсталими підлітками і юнаками.

3. Визначити психолого-педагогічні умови формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методом оперантного навчання.

Поведінкова терапія – сформований у США метод психотерапії, заснований на принципах біхевіоризму. При цьому психічні й емоційні розлади розглядаються як порушення адаптації індивіда до існуючих умов [1, с. 343]. Завдання терапії поведінки вбачається у формуванні звичок, що полегшують конформне пристосування до дійсності. Різниця між нормальною і «ненормальною» поведінкою визначається лише ступенем пристосування індивіда до середовища, тому незгода з соціальними умовами і будь-які дії протесту проти них інколи теж трактується як «ненормальність», що потребує, подібно неврозам, «виправлення» методами поведінкової терапії. Пізніше поняття терапії поведінки звичайно замінюється поняттям модифікації поведінки [2, с. 228–229].

Поведінковий напрямок у психокорекції та психотерапії бере свій початок від праць Д. Вольпе та А. Лазаруса, хоча коріння його уходять у біхевіоризм Д. Уотсона та Е. Торндайка. В основі даного напрямку виділяють три класичні психологічні підходи: праці Д. Вольпе, А. Лазаруса, зосновані на ідеях І. П. Павлова та С. Халла; теорія оперантного навчання Б. Скіннера; теорія когнітивного навчання. На

даний момент у біхевіоральній психокорекції існують три основні тенденції: класичне обумовлення (І. П. Павлов), оперантне обумовлення (Б. Скіннер) та мультимодальне програмування (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс) [3, с. 68-70].

Класична теорія умовних рефлексів І. П. Павлова є фундаментом, на якому було побудовано сучасну поведінкову корекцію. За цією теорією, один із шляхів управління поведінкою – управління пред'явленням стимулів, що викликають конкретну реакцію, а також організація зовнішнього оточення та контролю за ним. Якщо організувати зовнішнє оточення, певним чином можна формувати потрібну поведінку людини [4, с. 27-31].

Теорія оперантного обумовлення пов'язана з іменами Е. Торндайка та Б. Скіннера. На відміну від принципу класичного обумовлення «стимул – реакція», вчені розробили принцип оперантного обумовлення «реакція – стимул», згідно з яким поведінка контролюється його результатами та наслідками. З цього і витікає можливий спосіб впливу на поведінку через вплив на її результати [4; 5].

У напрямку мультимодального програмування (або мультимодальній поведінковій корекції) центральне місце відводиться впливу на цілісну організацію особистості. У рамках цього нового напрямку (А. Лазарус, А. Бандура, Т. Нейланс), що включає когнітивно-орієнтовні техніки моделювання, формування поведінки, отримали розвиток програми саморегуляції, когнітивного саморегулювання, когнітивної модифікації поведінки. Згідно цього напрямку, людина трактується як діяч, що своїми діями змінює дійсність. Не реакція, а її акція – ось відмінність сучасної біхевіоральної концепції у її трактовці людини [6; 7].

Для вибору оптимального психокорекційного методу формування статево-рольової поведінки розумово відсталих підлітків нами було проаналізовано два основних напрямки поведінкової терапії, а саме: теорію оперантного навчання (Б. Ф. Скіннер) і теорію когнітивного навчання (А. Бандура, Дж. Роттер).

Навчально-біхевіоральний підхід, розроблений Б. Ф. Скіннером, розглядає поведінку людини як результат попередніх впливів навколишнього середовища. Б. Скіннер стверджував, що поведінка детермінована, передбачувана й контролюється оточенням [8].

Ідеї концепції радикального біхевіоризму Б. Скіннера одержали свій подальший розвиток у соціально-когнітивній концепції поведінки, що була запропонована А. Бандурою. На думку автора даного поведінкового напрямку, «...люди не залежать цілком від контролю зовнішніх сил і не є вільними істотами, які можуть робити все, що їм заманеться. Навпаки, велике значення надається єдиній взаємодії поведінкових реакцій і факторів, що стосуються оточення, – динамічному процесу, де когнітивні компоненти відіграють центральну роль в організації й регулюванні діяльності людини» [8, с.422].

Теорія соціального навчання Дж. Роттера так само базується на основних положеннях біхевіорального підходу, основи якого було закладено Б. Скіннером. У центрі уваги даної теорії – прогноз поведінки людини в складних ситуаціях. Представники даного напрямку вважають, що для прогнозування поведінки людини необхідно ретельно проаналізувати взаємодію чотирьох змінних: потенціал поведінки, очікування, цінність підкріплення й психологічну ситуацію [3; 7; 8].

Таким чином, результати теоретичного аналізу основних положень поведінкових теорій Б. Скіннера, А. Бандури та Дж. Роттера свідчать про те, що деякі положення теорій соціально-когнітивного навчання і соціального навчання так само можуть бути використані в процесі розробки й теоретичного обґрунтування програми формування статевої поведінки у даній категорії дітей. Так, виходячи з положень теорії соціального навчання, спостереження рольових моделей оточуючих людей дає можливість людині формувати уявлення про те, яким чином повинна реалізовуватися нова поведінка. Надалі така «закодована» у вигляді образів інформація відіграє роль «керівництва до дії». Дані положення цілком можливі для застосування з метою аналізу факторів, що впливають на формування статевої поведінки. Так, результати магістерського дослідження Н. В. Павлюк (науковий керівник Н. Є. Хлопоніна) засвідчують про те, що підліток з розумовою відсталістю в межах власної родини засвоює переважно ті сімейні ролі, реалізацію яких він спостерігає найчастіше (це, насамперед, рольова поведінка, пов'язана з господарсько-побутовою функцією сім'ї). Основним шляхом засвоєння ролей чоловіка й жінки є наслідування дорослих членів родини [9].

У теорії соціально-когнітивного навчання типова для статі поведінка визначається як поведінка, що винагороджується по-різному залежно від відповідності статі. На думку А. Бандури, батьки починають тренувати дитину перш, ніж сама дитина виявиться здатною спостерігати й розрізняти моделі обох статей [10].

Аналіз основних теоретичних положень концепції радикального біхевіоризму Б. Скіннера показав, що саме даний поведінковий напрямок є найбільш ефективним методом формування поведінки у розумово відсталих дітей і підлітків. Основні методичні й організаційні вимоги до проведення структурних рольових ігор можуть бути адаптовані до роботи з дітьми й підлітками з інтелектуальною недостатністю. Програма формування статевої поведінки повинна передбачати розроблену систему позитивних і негативних підкріплень, що повинна враховувати особливості психофізичного розвитку дітей даної категорії, зокрема, особливості засвоєння ними соціальних і морально-етичних норм як основи формування рольової поведінки.

Аналіз підходів поведінкової терапії дав змогу визначити, що найбільш ефективним методом формування поведінки (зокрема статевої поведінки) розумово відсталих підлітків та юнаків є

метод репетиції поведінки, запропонований представниками радикального біхевіоризму. Даний метод являє собою рольове відігравання життєвих ситуацій. Ключовими компонентами методу є моделювання, інструктаж та підкріплення.

Для створення та реалізації психокорекційних програм, що мають за мету розвиток вищих форм поведінки та психічної діяльності дитини, необхідно враховувати ряд позицій, котрі визначають форму та зміст діяльності фахівця. Є. С. Слепович та А. М. Поляков розробили основні вимоги до організації та здійснення психокорекційної роботи з розумово відсталими дітьми.

1. В першу чергу необхідно враховувати співвідношення факторів, що впливають на виникнення особливостей та дефектів психічного розвитку. Серед них можна назвати: органічний дефект; соціальні фактори – навчання та виховання; індивідуальні психологічні особливості самої дитини. При складанні корекційних програм важливо виявити вплив кожного з факторів на формування відхилень у психофізичному розвитку дитини.

2. Другим важливим моментом в організації корекційних дій є співробітництво психолога та педагога (вихователя). Корекційна робота носить комплексний характер, що передбачає тісний зв'язок психолога та педагога.

3. Змістова наповненість корекційної роботи визначається провідним видом діяльності дитини конкретного віку: предметно-маніпулятивною, ігровою, учбовою діяльністю, інтимно-особистісним спілкуванням.

4. При організації корекційної роботи варто враховувати можливості розвитку дитини – її зону найближчого розвитку. Визначення зони найближчого розвитку дитини не тільки має важливе діагностичне значення у якості прогнозу психічного розвитку, але й дозволяє підібрати форму корекційно-розвиваючих занять у відповідності до можливостей дитини.

5. Дорослий є для дитини зразком діяльності та відношень з оточуючим світом, виступає джерелом розвитку. Тому дуже важливо пропонувати дитині такі зразки, а також необхідно створювати умови, в яких дитина зможе приймати ці зразки як свої власні

6. Необхідно враховувати еталонні уявлення фахівця, що працює з дитиною, про норму психічного розвитку. Цей фактор визначає його відношення до дитини, бачення самої дитини в цілому та тих її особливостей, які необхідно коригувати. [11, с. 102–108].

Біхевіоріальні терапевти розробили спеціальні вимоги щодо модлювання вправ для методу репетиції поведінки. Ці вимоги були адаптовані нами для роботи з розумово відсталими підлітками та юнаками, і є такими:

1. Дитині варто дати точні інструкції про ролі, що вона повинна уявити. Інструкція повинна бути чіткою, лаконічною, повинна відповідати віковим й індивідуальним особливостям дитини.
2. Варто показати дитині бажане виконання, а потім упевнитися, що вона зрозуміла інструкцію і схему виконання. Для цього дитина повинна відтворити її самостійно в правильній словесній формі, виділити мету й завдання конкретної вправи.
3. Дитина повинна виконати роль, яку вона тільки що спостерігала. Роль потрібно представити відкрито (у дії). Дорослий повинен стежити за правильністю виконання дії, допомагати дитині у разі необхідності. Якщо цього вимагає ситуація – виконати вправу ще раз.
4. Варто забезпечити правильний зворотний зв'язок з дитиною щодо різних аспектів виконання, дати нові інструкції й проілюструвати навички, які необхідно поліпшити. Переконатися, що дитина зрозуміла інструкції і зробила висновки.
5. Заохочувати спробу дитини дотримуватися інструкції й спонукати її на подальші рольові ігри.

Представлене нами дослідження є першим етапом розробки, теоретичного обґрунтування та апробації програми формування уявлень про сімейні ролі чоловіка та жінки у розумово відсталих підлітків та юнаків. Для реалізації завдань основного дослідження ми проаналізували зміст основних сімейних функцій та визначили зміст рольової поведінки кожної сімейної ролі. Теоретичним підґрунтям нашого роботи є класифікація функцій сім'ї та сімейних ролей за Ю. Є. Альошиною [12, с. 140].

На підставі визначеного змісту сімейні ролей нами було розроблено тест ситуацій. За структурою тест ситуацій представлений сімома блоками, кожний з яких містить ситуації для обговорення, що стосуються змісту та особливостей статево-рольової поведінки, притаманної певній сімейній ролі. Зокрема, нами було виділено такі сімейні ролі як роль вихователя, роль відповідального за піклування про немовля, роль «сімейного психотерапевта», роль організатора сімейного дозвілля, роль організатора сімейної субкультури, роль відповідального за підтримку родинних зв'язків, роль господаря (господині).

Форма проведення тесту ситуацій – індивідуальна. Представлені ситуації передбачають визначення рівня сформованості когнітивної складової сімейної ролі (уявлення про зміст певної сімейної ролі). Отримані результати дослідження будуть використані для подальшої розробки корекційних вправ програми формування статево-рольової поведінки розумово відсталих підлітків та юнаків на підставі формування певних навичок рольової поведінки у відповідності зі змістом певної сімейної ролі.

Програма, розроблена нами, стосується батьківської ролі, тому ми використовували результати дослідження, проведеного І. О. Жаріковою

(науковий керівник Н. Є. Хлопоніна) щодо уявлень розумово відсталих підлітків про батьківські ролі. Дослідження показало, що дана категорія дітей не має чіткого уявлення щодо дій у конкретній ситуації дитячо-батьківської взаємодії. Це і визначило спрямованість нашої корекційної програми – дати уявлення та сформувати вміння та навички поведіння у певних ситуаціях дитячо-батьківської взаємодії, максимально-наближених до реальних життєвих ситуацій, і, як наслідок, сформувати певні рольові стереотипи поведінки.

Під час розробки корекційних вправ за основу було взято тест ситуацій на тему батьківських обов'язків (авторська розробка І. О. Жарікової). Кожна корекційна вправа у програмі – рольова гра, в якій створюються умови для формування нових, більш ефективних рольових навичок. Важлива особливість рольової гри в тому, що вона будується за прикладом реального життя. Рольова гра повинна складатися з наступних компонентів: ролі, ситуація, рольові дії. Але, враховуючи особливості розумово відсталих дітей, необхідно зазначити, що дуже важливим є зрозуміла та чітка інструкція, а також розроблена система мотивації.

Біхевіоральними психотерапевтами виділені принципи, яких потрібно дотримуватися під час навчання з використанням теорії Б. Скіннера:

1. Швидкість навчання та план послідовного наближення до цільової поведінки індивідуальні для кожної людини.
2. Саме вчитель або психолог, що ставить завдання та планує режими підкріплення, в результаті відповідає за успіх навчання.
3. Корекційна програма повинна складатися так, що більш складні завдання пропонуються після того, як попереднє завдання виконано успішно.
4. Програма постійно корегується згідно з успіхами учня.

Для структурування та методичного обґрунтування програми корекції (формування) нами було розроблено схему методичної розробки корекційної вправи, яка передбачає обов'язкове визначення об'єкту корекції, конкретних труднощів дитини у здійсненні певної рольової поведінки. Обов'язковим є визначення мети корекційної вправи з позиції кінцевого результату (що повинно бути сформовано) та основних компетенцій респондента (що саме повинен вміти, які вміння та навички повинні бути сформовані). Важливою умовою ефективності корекційного впливу є розробка системи мотивації та видів допомоги при виконанні певної корекційної вправи. Крім того, методична розробка передбачає аналіз ефективності проведення корекційної вправи.

Таким чином, програма формування статево-рольової поведінки повинна передбачати розроблену систему позитивних і негативних підкріплень, яка повинна враховувати особливості психофізичного розвитку дітей даної категорії, зокрема, особливості засвоєння ними соціальних і морально-етичних норм як основи формування рольової

поведінки. Програма формування уявлень про сімейні ролі чоловіка та жінки розумово відсталими підлітками повинна спиратися на такі принципи як: свідомість й активність учнів у навчанні, систематизація й послідовність, доступність, наочність, а також повинна враховувати особливості розвитку цих дітей. Обов'язковим є визначення мети корекційної вправи з позиції кінцевого результату та основних компетенцій респондента. Важливою умовою ефективності корекційного впливу є розробка системи мотивації та видів допомоги при виконанні певної корекційної вправи.

Література

- 1. Шапар В. Б.** Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.
- 2. Українсько-російський психологічний тлумачний словник** / авт.-упор. В. М. Копоруліна. – Х. : Факт, 2006. – 400 с.
- 3. Осипова А. А.** Общая психокоррекция : учеб. пособ. для студ. вузов. / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
- 4. Романи А. И.** Основы психотерапии : учебник / А. И. Романин. – М. : КНОРУС, 2006. – 528 с.
- 5. Хегенхан Б.** Теории научения / Б. Хегенхан, М. Ослон. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
- 6. Бандура А.** Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
- 7. Хайгл-Эверс А.** Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Люгер. – СПб. : «Восточно-Европейский ин-т Психоанализа» совместно с изд-вом «Речь», 2002. – 784 с.
- 8. Хьелл Л.** Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Кон, 1998. – 608 с.
- 9. Павлюк Н. В.** Особливості уявлення про сімейні ролі чоловіка та жінки розумово відсталими підлітками: магістерська робота за спеціальністю 8.010106 «Дефектологія» / Н. В. Павлюк. – Луганськ, 2009. – 103 с.
- 10. Коломинский Я. Л.** Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелстас // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 165-171.
- 11. Слепович Е. С.** Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.
- 12. Шнейдер Л. Б.** Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель – Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

Михайличенко Є. В. Психолого-педагогічні умови формування статево-рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методом поведінкової терапії.

У статті наведено аналіз результатів теоретико-емпіричного дослідження щодо оцінки умов ефективності формування статево – рольової поведінки розумово відсталих юнаків та підлітків методами поведінкової терапії. Проведено аналіз основних напрямків поведінкової терапії з ціллю виділити найбільш ефективний метод для роботи із

розумово відсталими дітьми та висвітлено основні вимоги та принципи проведення корекційної роботи із даною категорією дітей.

Ключові слова: поведінкова терапія, статево-рольова поведінка, корекційна програма.

Михайличенко Е. В. Психолого-педагогические условия формирования полоролевого поведения умственно отсталых подростков методами поведенческой терапии.

В статье приведен анализ результатов теоретико-эмпирического исследования относительно оценки условий эффективности формирования полоролевого поведения умственно отсталых подростков методами поведенческой терапии. Проведен анализ основных направлений поведенческой терапии с целью выделить наиболее эффективный метод для работы с умственно отсталыми подростками и освещены основные требования к проведению коррекционной работы с данной категорией детей.

Ключевые слова: поведенческая терапия, полоролевое поведение, коррекционная программа.

Mikhailichenko E. V. Psychological and pedagogical conditions of positive role behavior retarded adolescent behavioral therapy techniques.

The paper provides an analysis of the results of the theoretical and empirical research on the evaluation of the effectiveness of the conditions of formation of positive role behavior of mentally retarded adolescent behavioral therapy techniques. The analysis of the main directions of behavioral therapy in order to identify the most effective method for working with mentally retarded adolescents and highlights the key requirements for remedial work with this group of children.

Key words: behavioral therapy, positive role behavior, correctional program.

УДК 159.922.76-056.313:159.222.1

Мухіна А. Ю.

ВПЛИВ ПОРУШЕНЬ СТАТЕВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

На сьогоднішній день в Україні спостерігається тенденція до збільшення проявів негативної поведінки серед молоді. Перехід від «безстатевого виховання» до пропаганди вільних сексуальних відносин без достатньої психолого-педагогічної інформації призводить до сексуальних девіацій, втрати чітких стереотипів фемінності та маскулінності, до зменшення значущості ролі інституту сім'ї. Проблема

формування і розвитку як особистісної так і статевої ідентичності – одна з найважливіших й найактуальніших проблем психологічної науки. Соціум представляє деякі очікування стосовно людини тієї чи іншої статі, відповідність цим очікуванням допомагає людині почувати себе більш комфортно та впевнено.

Об'єктом дослідження виступає статева ідентичність розумово відсталих дівчат-підлітків як один з факторів їх соціалізації.

В загальній психології питаннями статевого виховання в підлітковому віці займалися Кон І. С., Каган В. Е., Юфер'єва Т. І., Візгіна А. В., Панталеєва С. Р.

Питанням статевого виховання дітей з розумовою відсталістю приділяли увагу Синьов В. М., Липа В. О., Миронова С. П.

Особливості статевої ідентичності осіб з розумовою відсталістю розглядала у своїх роботах Шипіцина Л. М., Білопольська Н. Л.

Ідентичність є одним із психологічних феноменів, розглянутих в аспекті соціалізації й адаптації до умов різних сторін діяльності й спілкування. При цьому істотне місце приділяється статевої соціалізації, вона викликає інтерес вчених у різних галузях знань: філософії, медицині, педагогіці, психології. Даний інтерес викликаний тим, що кожна людина може переживати внутрішню кризу, пов'язану з необхідністю встановлення взаємозв'язку між соціальними змінами й власною ідентичністю. У зв'язку із цим підлітковий вік виявляється найбільш уразливим, оскільки основним завданням у даний віковий період є формування ідентичності, у тому числі й статевої ідентичності, основним механізмом якої є статева ідентифікація. Феномен ідентичності широко досліджується в контексті проблеми соціалізації особистості. При описанні статевої соціалізації людини виділяють такі найважливіші її категорії як стать, статева самосвідомість і статева ідентичність. При вивченні різних аспектів статевої самосвідомості з найбільшою частотою використовуються наступні поняття: стать, статева ідентифікація, статева ідентичність [3].

Однак визначення «стать», «статева належність» й «статева ідентичність» мають більш широкий зміст, позначаючи особистий біологічний і соціальний статус індивіда як чоловіка або жінки, установлюваний на підставі будови геніталій, а також соматичних і поведінкових ознак. Становлення психологічної статі, тобто ухвалення хлопчиками і дівчатками чоловічої і жіночої ролі здійснюється в процесі статевої ідентифікації. Починаючи з раннього дитинства, людина швидко ідентифікує властиві і не властиві кожній статі варіанти поведінки. Подібна асиміляція не є результатом спеціального навчання, вона, швидше, продукт поступового засвоєння ряду норм, що визначають адекватну поведінку [2]. За визначенням І. С. Кона, статева роль – це деяка система приписань, модель поведінки, яку повинен засвоїти і якій повинен відповідати індивід, щоб його визнали чоловіком

або жінкою. Автор указує, що «роль» і «ідентичність» взаємозалежні і припускають один одного. Проте, вони не тотожні, і їх вивчення має різні трактування: статеві ролі співвідносяться з системою нормативних приписань культури, а статева ідентичність – з системою особистості. Тобто у людини без чіткої орієнтації, стосовно статевої належності, не формується адекватність поведінки і з'являються сексуальні девіації, труднощі у спілкуванні. Статева ідентифікація, що входить разом з тілесною, іменною і віковою в структуру особистості «несе в собі ціннісні орієнтації людини на свою стать як соціальну роль, як сексуальну потенцію і сексуальну поведінку, а також включає психологічне визнання своєї ідентичності з своєю статтю у фізичному, соціальному і психологічному плані» [3]. Генотипічні передумови визначають статеву диференціацію індивіда за фізіологічними ознаками чоловічої або жіночої статі, а соціальні умови визначають статеву ідентифікацію на основі генотипічних передумов. Статева ідентичність – єдність поведінки і самосвідомість індивіда, що відносить себе до певної статі і що орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі [3]. В. С. Каган розробив системну модель психосексуальної диференціації, що включає дитячий, підлітковий і дорослий рівні. Ця модель відображає співвідношення впливів різних факторів: гормональних, нейрофізіологічних та середовища. Запропонована модель показує, що статеві розходження формуються на кожному віковому рівні і являють собою систему, структурні елементи якої мають внутрішню організацію [2].

Одним з найважливіших періодів для формування статевої ідентичності виступає підлітковий вік. Під час вікової кризи відбувається перехід у внутрішній план уявлень про власне «Я». Особливо ця проблема актуальна для розумово відсталих підлітків. У зв'язку з порушеннями психіки в них спостерігається підвищення ролі потягу як недиференційованої та недостатньо усвідомленої потреби при формуванні поведінки дитини [3].

Лебединська К. С. відмічає, що прискорення, асинхронія та затримка статевого розвитку призводять до появи внутрішніх психічних полів напруження, які посилюють пубертатні труднощі, призводять до психосексуальних аномалій і заважають соціальному пристосуванню.

Певзнер М. Н., даючи характеристику клінічним варіантам дітей-олігофренів, відмічає існування серед них таких, у яких недорозвиток їх пізнавальної сфери, пов'язан з глибокими дефектами їх поведінки. Вона описує декілька варіантів, один з них – патологічно збуджені діти, їх важко організувати, в них найчастіше спостерігається сексуальні перверзії та девіації.

У свою чергу, дуже часто поведінка розумово відсталих дівчат-підлітків заперечує стереотипи поведінки жінки, майбутньої матері. По-перше, це пов'язане зі структурою дефекта, по-друге, з орієнтацією на родину, в якій виховується дитина, також, впливають особливості соціуму, у якому перебуває дівчина-підліток та інформація, яку вона

отримує про свою роль, про своє призначення, про те що вона заслуговує, на що може сподіватися і чим вона відрізняється від людини протилежної статі.

У старшому підлітковому віці (11-15 років) у статеворольовій ідентичності вирішальну роль відіграє сексуальна соціалізація, оскільки становлення її проходить на фоні статевого дозрівання організму, інтенсивного формування внутрішнього світу, самосвідомості особистості. У цьому віці актуальними є знання для підлітків фізіології та анатомії розвитку організму, про дію статевих гормонів на сексуальні інтереси, потяги, переживання людини. У підлітковому віці хлопчики та дівчата сприймають своє дорослішання по-різному. Хлопці з гордістю сприймають моменти, пов'язані з статевим дозріванням, а дівчата, навпаки, соромляться своїх вторинних ознак. Пов'язано це з історично-сформованими поглядами суспільства на функції, що виконували чоловіки й жінки [1].

Так, розумово відсталі підлітки в період статевого розвитку найчастіше приховують та пригнічують свої статеві потяги, вони стають збудженими і не можуть знайти вихід своїм почуттям. Їх бажання тепла і любові часто призводять до сексуальних дій, бо вони не в змозі знайти більш конструктивні заходи. Таким чином, розумово-відсталі підлітки, особливо дівчата, представляють собою найбільш незахищену частину молоді в плані експлуатації сексу та його патологічних проявів (Д. Н. Ісаєв). У розумово відсталих підлітків пізніше завершується статева ідентифікація, тому в них легко виникають відхилення в сексуальній поведінці. Сексуальні девіації у розумово відсталих залежать від ситуації та оточуючих людей. У дівчат-підлітків зустрічається активна сексуальна поведінка, не відповідаюча віку, в півтора рази частіше, ніж у хлопців [3]. Д. Н. Ісаєв і Б. Е. Мікіртумов, виділяючи типи психопатоподібних розладів у підлітків з розумовою відсталістю описують перверзний тип, що характеризується гіперсексуальністю, сексуальними девіаціями (розпусними діями, ексгібіціонізмом, гомосексуальними контактами). За матеріалами А. Є. Личко, причиною госпіталізації в психіатричну лікарню перверзного типу виявилася в 35% від всіх підлітків, що надійшли, з легким ступенем розумової відсталості (12% – дисфоричний; 31% – нестійкий тип; афективно-лабільний тип – в 7%; істероїдний – 1%).

Г. К. Поппе вивчав статеві розходження при розумовій відсталості за даними надходження в психіатричну лікарню. Він відзначав, що сексуальні девіації частіше зустрічаються у дівчат, ніж у хлопців. При затриманому статевому розвитку може з'явитись повільність, незібраність, невпевненість, незграбність, млявість, імпульсивність і труднощі пристосування до нової ситуації.

Широко відомі спостереження, що діти позбавлена емоційного контакту з матір'ю в перші місяці життя, ризикують вирости недостатньо здатними до контакту, з більш-менш важкими порушеннями психіки. У

дівчат емоційна ізоляція від матері, недостатня материнська любов, відсутність пещення в дитинстві приводять надалі до невластивих для жінок рис таких як агресія, черствість, відсутність материнського інстинкту [3].

Багато дослідників (Дейвід, Лінднер, Н. В. Александрова та ін.) звертають увагу на те, що розумово відсталі діти мають набагато менше інформації про факти життя, пов'язаних із статтю, їх уявлення бідні й перекручені, а батьки й вихователі вважають їх більшими «пуританами», ніж вони є насправді. Вивчення статеворольових уявлень дівчат-підлітків дозволяє розробляти методи диференційованого підходу до організації статеворольового виховання з метою успішної адаптації їх в соціумі і здатності виконання в майбутньому своїх функцій в сім'ї, в професійній діяльності в міжособистісному спілкуванні. Довгий час через низку об'єктивних і суб'єктивних причин ця проблема залишалася за межами сфери дослідження вітчизняних психологів, тоді як в зарубіжній психології вона давно привертала велику увагу вчених. Відомо, що у дітей і підлітків з розумовою відсталістю відзначаються різні порушення в розвитку особистості, що спричиняють значні труднощі при форсуванні соціальних зв'язків і відносин. На порушення соціальної адаптації розумово відсталих підлітків можуть впливати відхилення у формуванні статевої ідентичності й освоєння статевих ролей (Д. Н. Ісаєв, В. Е. Каган, В. І. Гарбузов, Э. Г. Эйдемиллер, Л. М. Шипіцина, Г. К. Поппе, Пішчек і ін.).

У зв'язку із цим, великий інтерес представляє вивчення механізмів статеворольового розвитку у розумово відсталих підлітків. Таким чином, можна зробити висновок, стосовно впливу статевої ідентичності на поведінку розумово відсталих дівчат-підлітків. Процес статеворольової соціалізації, розвиток психічної статі містить у собі три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий [2]. Соціалізація залежить від ряду факторів, один з них це статеворольова поведінка. У розумово відсталих дівчат-підлітків не розвинен когнітивний та емоційний компонент статевої ідентичності і, як наслідок, спостерігається розлад статевої поведінки, що в свою чергу призводить до порушення стадії реалізації ролі, до недостатньої сформованості та розуміння статевих стереотипів поведінки в загальному плані призводить це до асоціальної поведінки, а також, в сексуальному плані, що призводить розумово відсталих дівчат до відсутності фіксованого сексуального сценарію, до вираженого сексуального експериментування, що має свій прояв у девіаціях. У своїх роботах О. О. Ткаченко зазначав, що проституція є наслідком несформованої моральної, а не статевої поведінки. У свою чергу можна сказати, що нормативна статева поведінка забезпечується своєчасним визріванням статі, адекватним засвоєнням статевої ролі, розвитком здорової сексуальності, орієнтацією на прийняття в даному суспільстві норми статевої моралі та форми сексуального співжиття. У зв'язку із цим, великий інтерес представляє вивчення механізмів статеворольового

розвитку у розумово відсталих підлітків. Особливостям формування статевої поведінки у розумово відсталих дівчат будуть присвячені подальші дослідження. Тільки цілеспрямована робота сім'ї, вчителя та психолога можуть вплинути на формування статевої ідентичності або виправити порушення в свідомості розумово відсталого підлітка.

Література

- 1. Нугаева О. Г.** Определение понятия «нарушения половой идентификации» // Совершенствование коррекционно-развивающей работы с детьми в специальных учреждениях / под ред. В. В. Коркунова; Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. обр-я. – Екатеринбург, 2002. – С. 23–31.
- 2. Заиграева Н. В.** Гендерная социализация и полоролевые представления подростков с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 46-51.
- 3. Шипицына Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе : учеб. пособие для учителей, студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. М. Шипицына. – М. ; СПб. : Речь, 2005. – 486 с.

Мухіна А. Ю. Вплив порушень статевої ідентичності на соціалізацію розумово відсталих дівчат-підлітків

В статті розглядаються особливості розладів поведінки розумово відсталих дівчат-підлітків, що пов'язані з порушенням статевої ідентичності. Проводиться аналіз факторів, що впливають на порушення соціалізації та адаптації розумово відсталих у суспільстві. Одним з таких факторів є статево-рольова ідентичність, що входить у структуру самосвідомості і прогнозує успішність входження до соціуму, рівень комфортності в ньому, а також полегшує взаємовідносини з оточуючими.

Ключові слова: стать, дівчата-підлітки, потягу, розумова відсталість, ідентичність.

Мухина А. Ю. Влияние нарушений половой идентичности на социализацию умственно отсталых девочек-подростков.

В статье рассматриваются особенности нарушенного поведения умственно у отсталых девочек-подростков, причиной которых является нарушение половой идентичности. Проводиться анализ факторов, которые влияют на социализацию и адаптацию умственно отсталых в обществе. Одним из таких факторов является полоролевая идентичность, которая входит в структуру самосознания и прогнозирует успешность вхождения в социум, уровень комфортности в нем, а также облегчает процесс взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: пол, девочки-подростки, влечение, умственная отсталость, идентичность.

Mukhina A. Y. Influence of violations of sexual identity on socialization mentally of backward girls-teenagers.

In the article the features of anomaly conduct are examined mentally for backward girls-teenagers reason of which is violation of sexual identity. Conducted analysis of factors which influence on socialization and adaptation mentally backward in society. One of such factors is a sex-role identity, which is included in the structure of consciousness and forecasts success of including, level of comfort in him, and also facilitates the process of co-operating with surrounding.

Key words: sex, girls-teenagers, drawing, a backwardness, identity, is mental.

УДК 376-056.36

Перепьолкіна В. О.

ОСОБЛИВОСТІ СУГЕСТИВНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Здійснюючи завдання всебічного розвитку особистості, сучасна корекційна педагогіка розробляє різні засоби оптимізації навчально-виховного процесу. У дослідженнях питань теорії і практики виховання, педагогіка широко використовує досягнення суміжних наук, що розкривають закономірності психічного життя людини. Серед багатопланових наукових пошуків, присвячених методам і видам впливу на психічну сферу людини, значне місце займає проблема навіювання [1, с. 102].

Дослідження та спостереження, які проводились багатьма вченими (А. Н. Ісаєв, С. Я. Рубінштейн, В. М. Синьов), говорять про високий рівень схильності розумово відсталих молодших школярів до навіювання. Висока сугестивність призводить до того, що вони легко потрапляють під вплив інших людей. Цією особливістю психіки розумово відсталих дітей часто користуються педагоги за необхідності викликати певну емоційну реакцію, ставлення, поведінку. Проте умови ефективності навіювання у роботі з розумово відсталими молодшими школярами розкриті недостатньо. Також існує недостатня кількість корекційних програм, які б допомогли в вирішенні цієї проблеми.

Метою цього дослідження є визначення особливостей навіюваності розумово відсталих молодших школярів. Отримані результати можуть використовуватись на практиці у педагогічному процесі та психокорекційній роботі з розумово відсталими молодшими школярами, з метою підвищення продуктивності діяльності.

У широкому аспекті навіюваність можна визначити як особистісно-детермінований процес безумовного ухвалення інформації,

що задається ззовні; у вужчому - як мимовільну податливість, що відбувається крім волі, гетерогенному впливу. Навіюваність найчастіше виявляється при несподіваному, непередбачуваному і новому характері інформації, що задається ззовні. Навіюваність індивідуальна, опосередкована ситуацією, виборча відносно певних осіб і обставин. Звичайний рівень навіюваності свідчить не про слабкість, а про гнучкість, пластичність психічних процесів, тоді як низький рівень навіюваності може вказувати на їх ригідність і такі риси характеру, як недовірливість і підозрілість, нетерпимість і непримиренність до чужої думки, виражений егоцентризм [2, с. 64].

Емпіричне дослідження виявлення ступенів сугестивності проводилося на базі навчально-виховного закладу для дітей з затримкою психічного розвитку та нервово-психічними захворюваннями №135 у місті Луганськ. У дослідженні приймали участь 25 учнів допоміжної школи. Вік респондентів – 8 – 10 років, 14 хлопців та 11 дівчат.

Для дослідження рівнів навіюваності розумово відсталих молодших школярів була використана шкала сугестивності методика А. І. Захарової «Исследование внушаемости» та модифікована методика І. Є. Шварца.

Шкала сугестивності методика А. І. Захарової «Исследование внушаемости».

У процесі дослідження ми використовували ряд проб на сугестивність в галузі нюхання (навіювання неіснуючого запаху ліків); чуття дотику (навіювання відчуття тепла на одній з ділянок тіла після дотику); слуху (навіювання неіснуючого звуку, який іде з «спеціального пристрою») [3, с. 43].

Аналіз результатів вивчення навіюваності показав, що серед учнів молодших класів допоміжної школи було виявлено:

- 48% учнів з високим рівнем навіюваності. Вони під впливом навіювання виконували від 12 до 9 завдань. Під час виконання завдань проявляли зацікавленість, але намагались закінчити як можна скоріше, не намагаючись замислитись над точністю та достовірністю. Свої рішення обґрунтовували коротко, лаконічно, недостатньо переконливо. Для них характерна інертність, безініціативність, довірливість.

- 32% учнів з середнім рівнем навіюваності. Вони під впливом навіювання виконували від 8 до 5 завдань. Під час виконання завдання проявляли зацікавленість, але до деяких завдань ставились недовірливо, намагались самостійно проаналізувати їх зміст. Поступово емоційно включалися до виконання завдання. Для них характерна інертність, але довірливість ситуативна.

- 20% учнів з низьким рівнем навіюваності. Під впливом навіювання виконували 4 завдання. Під час виконання завдань проявляли зацікавленість, але спостерігалися значні труднощі у емоційному залученні. Досліджувані намагались проявляти ініціативу та здатність до самостійного аналізу завдання.

Підвищення навіюваності у віковому інтервалі 8-10 років пояснюється формуванням таких морально-етичних сторін особистості, як відчуття обов'язку. Діти цього віку, знаходячись у ще новій для них соціальній позиції школяра, наче відчувають себе повинними виправдати сподівання дорослого, підтверджуючи позитивною відповіддю інформацію, що надається в пробах. Іншими словами, це бажання заслужити схвалення, відповідати існуючим нормам, бути тим, про кого добре говорять. У молодшому шкільному віці, за даними проведеного нами опитування, змінюється орієнтир в галузі оцінки особистості, коли значущість думки про себе доповнюється значущістю думки інших про тебе, будучи основою для збільшення з віком значення змішаної оцінки. Вселяючим ефектом у цьому випадку являтиметься збіг (резонанс) думки іншого, тобто експериментатора з власною думкою, багато в чому заснованою в даному віці на почутті обов'язку.

Сугестивність не має відмінностей за статтю, зустрічаючись у 46% хлопців і у 54% дівчат. У хлопців сугестивність вище у випадку домінуючої орієнтації на оцінку дорослих, а не однолітків, а також у тих з них, хто відчуває бажання одразу стати дорослим, а не рости як є'. У дівчат немає подібних відмінностей. Проте в них більше значення для сугестивності має 'магічна' налаштованість - віра в незвичайні, надприродні явища, прикмети.

Не роблять істотного впливу на сугестивність, як у хлопців, так і у дівчат, ступінь успішності та шкільної адаптованості, фактор неповної сім'ї та знервованість. Представляє інтерес і те, що вперті за оцінкою вихователів хлопці достовірно менш схильні до навіюваності, ніж невперті. У дівчат є протилежно спрямована тенденція. Упертість у хлопців, отже, має більш стійкий характер, ніж у дівчат.

Також було виявлено чутливість до вселяє впливу в області слухового аналізатора нижче, ніж в області нюху та дотику.

За наявності конфлікту в школі з однолітками або з батьком в сім'ї сугестивність нижче, а при конфлікті з матір'ю – вище. Певні коливання сугестивності, головним чином в бік підвищення, спостерігаються при повторних вимірах у випадку успіху або неуспіху в грі в кеглі. Це підкреслює як вплив стресових переживань, так і динамічний характер самої сугестивності.

Разом з тим, наші спостереження і спостереження інших дослідників показали, що під час виконання більш складного завдання рівень сугестивності учнів може підвищуватись. Все це вказує на необхідність враховувати особливості навіюваності під час організації навчально-виховного процесу.

Модифікована методика І. Є. Шварца дозволила виявити у дітей ступінь податливості під впливом прикладу і готовності до самостійного виконання завдання [1, с. 53].

У процесі дослідження ми прагнули з'ясувати, чи виконує дитина завдання самостійно або наслідує зразок, тобто в якому ступені у неї

виявляється навіюваність. Ступінь навіюваності дітей ми визначали за кількістю завдань, виконаних під впливом навіювання.

Аналіз результатів експериментів показав, що більшість розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку проявили досить високий ступінь навіюваності.

Індивідуальні відмінності в ступені навіюваності дітей дозволили нам виділити 4 рівні навіюваності, що було покладене в основу розподілу випробовуваних на 4 групи.

До *першої групи* були віднесені учні з низьким рівнем навіюваності (12% випробовуваних). Ці випробовувані всі завдання виконували самостійно. Приклад експериментатора вони використовували тільки як зразок для виконання завдань. При проведенні експерименту ці діти були дуже уважні, обдумували довго кожне питання, відповідали упевнено, не поспішаючи, правильно будуючи пропозиції. Експеримент вони сприйняли як перевірку знань, кругозору. Під час занять і праці вони були активні, у них виявлялися елементи творчого мислення, вони виявили прагнення до самостійності, до ініціативи, але був відсутній інтерес до засвоєння готової інформації.

Другу групу склали учні, що виявили другий рівень навіюваності (12% випробовуваних). Випробовувані цієї групи виконали 2 завдання з 12 під впливом навіювання. При виконанні інших завдань у них виявилася відносна самостійність. Експеримент був сприйнятий дітьми як перевірка рівня знань. Вони прагнули проявити творчий підхід до виконання завдання, уникнути повторення зразка. Представники цієї групи вибирали і називали предмети, які їм подобаються, свій вибір намагалися обґрунтувати, вони шанобливо відносилися до вимог експериментатора, але не завжди їх виконували.

Третю групу склали учні (36 % випробовуваних), у яких виявився третій рівень навіюваності. Ці випробовувані під впливом навіювання виконали 4- 6 завдань з 12 пропонуваніх. Інші завдання вони виконали відносно самостійно. Випробовувані цієї групи володіють недостатніми знаннями і досвідом. Вони не прагнули до оригінальності, часто у відповідях наслідували зразку або, даючи самостійну відповідь, називали ті предмети, з якими безпосередньо діяли в школі або удома. Представники цієї групи відповіді обґрунтовували дуже схематично, стисло. Ці діти швидко засвоювали готову інформацію, вони дисципліновані, слухняні, старанні.

У *четверту групу* увійшли учні (40% випробовуваних), такі, що виявили відносно високий ступінь навіюваності. Під впливом навіювання представники цієї групи виконали від 7 до 12 завдань, проявивши низький рівень самостійності. Більшість випробовуваних цієї групи механічно, майже неусвідомлено повторювали відповіді, запропоновані експериментатором. Вони не намагалися проявити самостійність. Для випробовуваних цієї групи характерна безініціативність під час занять, репродуктивне мислення. На заняттях

по ОТД, праці вони прагнули працювати за зразком. В основному ці діти довірливі, старанні.

Аналіз експериментальних даних також показав, що ступінь навіюваності у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку виявився різним при виконанні завдань у вербальній і наочній формах. У більшості дітей (60%) вищий коефіцієнт навіюваності виявився при виконанні завдань у вербальній формі. У 30% випробовуваних вищий коефіцієнт навіюваності виявився при виконанні завдань в наочній формі. Середній коефіцієнт навіюваності всіх трьох груп випробовуваних при виконанні завдань у вербальній формі набагато вищий, ніж середній коефіцієнт навіюваності при виконанні завдань в наочній формі. Так, середній коефіцієнт навіюваності випробовуваних II групи при виконанні завдань на вербальному матеріалі виразився в 16.7%, а на наочному - 0%. Відповідно середній коефіцієнт навіюваності випробовуваних III групи склав 13,9% і 38,9%, а у випробовуваних IV групи коефіцієнт вербальної навіюваності виразився в 51,64%, наочної – в 20%.

Отже, в дослідженні встановлено, що більшість розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку володіють навіюваністю, податливістю під впливом дії.

Разом з тим виявлені великі індивідуальні і вікові відмінності в ступені навіюваності випробовуваних. Виявлено, що чим вище ступінь навіюваності у дітей, тим менше вони проявляють ініціативу, самостійність, творчість, частіше слідуєть зразку, проявляють схильність до репродуктивної діяльності, до засвоєння готової інформації.

Ці дослідження можуть бути використані в практиці, при здійсненні індивідуального підходу до розумово відсталих дітей в процесі навчання і виховання.

Індивідуальний підхід повинен полягати в тому, щоб легконавіюваним дітям частіше пропонувати завдання, ігри на творчі теми, використовувати проблемні ситуації, суспільні доручення, які допоможуть дітям подолати боязкість, тяжіння до репродуктивної діяльності, зажадають самостійності, ініціативи.

Важконавіюваним дітям необхідно давати можливість виступати в різних видах діяльності не тільки в ролі організаторів, але й виконавців, формувати у них дисциплінованість, уміння враховувати точку зору іншого, зважати на їх думку, в процесі виконання завдань спиратися на раніше отримані знання.

У процесі навчання і формування особистості розумово відсталих дітей педагоги мають можливість ширше використовувати навіуючі дії через установки, мотиваційну і емоційну сфери.

Аналіз літератури і педагогічної практики свідчить, що значущість педагогічного навіювання оцінюється по-різному. Разом з визнанням доцільності застосування в педагогічному процесі засобів навіювання, існує думка про його неприйнятність. Аналізуючи ці точки

зору, ми відстоюємо наступні три положення: по-перше, бажаємо ми того чи ні, елемент дії навіювання має місце в будь-якому педагогічному акті; по-друге, правильно організоване навіювання опосередковано стимулює свідому активність розумово відсталого школяра; по-третє, різні види навіювання доповнюють арсенал засобів педагогічної дії і прийоми індивідуального підходу до учнів у роботі вчителя допоміжної школи.

Таким чином, у дослідженні було виявлено, що більшість розумово відсталих учнів молодших класів схильні до навіюваності, але рівень проявлення її у різних дітей різний. По даним нашого дослідження, у розумово відсталих молодших школярів переважає високий рівень навіюваності. Аналіз експериментальних даних також показав, що ступінь навіюваності у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку виявився різним при виконанні завдань у вербальній і наочній формах.

Для педагогічної практики, перш за все, важливо розкрити галузь застосування засобів, що рекомендуються. Педагогові необхідно знати, в яких типових ситуаціях доцільно застосувати той або інший спосіб дії. Це відноситься до будь-якого методу виховання, тим більше до такого технічно складного, як навіювання. Педагог повинен знати, коли і якою мірою слід скористатися податливістю школяра до психічного тиску. Тому в дослідженні визначається місце навіювання в системі методів педагогічної дії; на основі узагальнення досвіду дається характеристика основних видів педагогічного навіювання. Також підкреслюється, що навіювання не педагогічна панацея: воно застосовне далеко не завжди.

У зв'язку з цим, наступний етап нашої роботи полягає в визначенні рекомендацій, щодо використання методу навіювання вчителем допоміжної школи.

Література

- 1. Бехтерев В. М.** Внушение и его роль в общественной жизни / В. М. Бехтерев. – СПб. : Питер, 2001.
- 2. Шварц И. Е.** Внушение в педагогическом процессе / И. Е. Шварц. – Пермь, 1971.
- 3. Бакеев В. А.** Исследование внушаемости в общей структуре личности / В. А. Бакеев // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. – Пермь, 1972.
- 4. Баудіш В. Ю.** Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі / В. Ю. Баудіш // Дефектологія. – 1978. – № 3.
- 5. Васильєв Л. М.** Экспериментальные исследования мысленного внушения / Л. М. Васильев. – Л., 1962.
- 6. Исаев Д. И.** Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
- 7.** Теоретические и прикладные исследования психологического воздействия / под ред. В. Н. Кулікова. – Иваново, 1982.
- 8. Часов В. А.** К методике исследования внушаемости / В. А. Часов. – Уфа, 1955.

Переполькіна В. О. Особливості сугестивності розумово відсталих молодших школярів.

У статті наведено аналіз результатів теоретико-емпіричного дослідження рівнів навіюваності розумово відсталих молодших школярів. На основі індивідуальних відмінностей в ступені навіюваності дітей виділено 4 рівні навіюваності. Висвітлено значення використання навіювання у роботі вчителя допоміжної школи.

Ключові слова: сугестивність, навіюваність, психокорекційна робота.

Перепелкіна В. А. Особенности суггестивности умственно отсталых младших школьников

В статье приведен анализ результатов теоретико-эмпирического исследования уровней внушаемости умственно отсталых младших школьников. На основе индивидуальных отличий в степени внушаемости детей было выделено четыре уровня внушаемости. Освещено значение использования внушения в работе учителя вспомогательной школы.

Ключевые слова: суггестивность, внушаемость, психокоррекционная работа.

Perepelkina V. A. Features suggestive of mentally retarded younger.

The paper provides an analysis of the results of theoretical and empirical study of levels of suggestibility of mentally retarded younger pupils. On the basis of individual differences in the degree of suggestibility of children had been allocated four levels of suggestibility. Lighted the importance of instilling in the special school teachers.

Key words: suggestive, suggestibility, psychocorrecting work.

УДК 159.922.76–056.313

Сєромаха Н. Є., Пасат Л. І.

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧИХ СКАРГ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток особистості дітей з інтелектуальною недостатністю, виховання у них позитивних рис характеру є одним з провідних завдань спеціальної школи [2; с. 83]. Емоційне дозрівання дітей з розумовою відсталістю відбувається значно довше, ніж в нормі. Фахівці спеціальних шкіл стверджують про наявність ряду негативних емоційних проявів у дітей з розумовою відсталістю молодшого шкільного віку у вигляді роздратованості, агресії, дисфорії, гніву, образи, неконтрольованості

своїєї поведінки, неадекватних реакцій на успіх та невдачу. Наявність в структурі особистості школяра негативних емоційних проявів у вигляді деструктивної поведінки дітей призводить до їх соціальної дезадаптації. За відсутності відповідної організації та контролю з боку дорослих поведінка учнів молодших класів допоміжної школи визначається випадковими зовнішніми стимулами та імпульсивними потребами, насичена безпідставними конфліктами, протистояннями та сутичками. Однією з найчастіших проблем дитячого колективу є підвищена агресивність [6; с.62].

Одним з типів агресивної поведінки, що може виявлятися у дітей молодшого шкільного віку, виступає дитяча скарга. *Скарга – це вербальне вираження незадоволення, засмучення, причиною чого виступає потреба відчувати себе сильним чи бажання помститися за образи.*

Дитячі скарги — ініціативне звертання дитини до дорослого, в якому виражається прагнення поділитися своїми переживаннями, які виникли в конфліктній ситуації, найчастіше - з однолітками.

В загальній психології проблемою агресивної поведінки займалися З. Фройд, К. Лоренц, Н. Тинбурген, Дж. Доллард, С. Фешбах, А. Хелер, А. Бандура, І. А. Фурманов, Б. Крейхи, Л. Берковіц, Є. П. Ільїн та інші. Велика кількість фактичних матеріалів, висвітлюючих емоційний розвиток та поведінку розумово відсталих школярів, було отримано завдяки спільним зусиллям педагогів, клініцистів, психологів: І. І. Мамайчук, А. Зільман, І. М. Бгажнокова, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн, Д. М. Ісаєв, Г. М. Дульнев, Б. І. Пінський, М. Г. Царидзе, В. М. Синьов, Б. Є. Мікіртумов, С. С. Мнухін та інші. Проте проблема вивчення дитячих скарг як різновиду агресивної поведінки, особливостей їх прояву у дітей з розумовою відсталістю у вітчизняній спеціальній психології вивчена недостатньо.

Об'єкт – агресивна поведінка учнів молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю.

Предмет – дитяча скарга як прояв агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю.

Мета дослідження – вивчити особливості проявів агресивної поведінки у вигляді дитячих скарг у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

В емпіричному дослідженні взяли участь 14 дітей молодшого шкільного віку, які мають діагноз легка розумова відсталість, віком від 9 до 12 років, які навчаються на базі спеціалізованого комплексу «Школа - сад» для дітей із ЗПР і нервово-психічними захворюваннями № 135, м. Луганська.

З метою експериментального дослідження дитячих скарг у розумово відсталих дітей були використані наступні методи: теоретичні - аналіз і систематизація наукових даних з проблеми дослідження; емпіричні - включене спостереження (Шкали Т. С. Овчиннікової), бесіда

з експертами («Методика вивчення негативних особистісних проявів»); проєктивні експериментальні методики (Експрес-діагностика агресивного типу реагування молодших школярів в ситуаціях фрустрації В. І. Шебанової).

Аналіз методики негативних особистісних проявів встановив найбільш типові ситуації, в яких виявляється скарга як форма агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю: ігрова діяльність, міжособистісні стосунки, і майже ніколи не виявляється в навчальній діяльності. Це можна пояснити тим, що навчальна діяльність в молодших класах допоміжній школи є завжди контрольована вчителем, крім того навчальна діяльність в цей період залишається для дітей менш привабливою, ніж ігрова.

Причиною скарг найчастіше виступає: неможливість самостійно вирішити проблемну ситуацію, фізичний біль дитини, образа, звернення до себе уваги з боку дорослого, порушення загальноприйнятих правил однолітками. Зміст агресивної поведінки у вигляді скарг проявляється у мовленнєвих реакціях, характерним є підвищений тон голосу: діти можуть відповідати скаргою на скаргу, ображати однолітків у вербальній формі. Запитання, яке характерне для всіх учнів, коли вони звертаються зі скаргою: «Чому?», «Скажіть йому, щоб він...», «Подивіться, що він зробив».

Емоції та поведінка, які проявляються під час скарження – збудженість, плаксивість, гнів, фізична агресія, роздратованість. Але такий стан у розумово відсталій дитини минає дуже швидко. Для всіх учнів характерно те, що скарга є для них більше звичкою, поведінковим шаблоном в певних ситуаціях, який не завжди усвідомлюється розумово відсталими учнями.

Аналіз результатів експрес-діагностики В. І. Шебанової допоміг виявити основні типи агресивної поведінки розумово відсталих молодших школярів, які вони проявляють в ситуаціях наявних перешкод в процесі спілкування чи діяльності. Необхідно зазначити, що всі обстежені діти молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю при проведенні даної методики давали найчастіше стереотипні, шаблонні відповіді. Деякі учні взагалі не розуміли зміст запропонованих ситуацій, тому було потрібне роз'яснення та додаткові запитання. Був отриманий такий загальний показник відповідей:

G 1(деструктивний тип агресії) = 28:168=0,17

G 2 (дефіцитарний тип агресії) =35:168=0,21

G 3 (не деструктивний тип агресії) =36:168=0,22

G 4 (конструктивний тип агресії) =68:168=0,40

Отримані дані свідчать про те, що 40% відповідей відповідає конструктивному типу реагування. Конструктивний тип реагування свідчить про володіння людиною соціальними навичками на достатньому рівні. Такі люди емоційно стабільні, мають позитивний фон переживань, спокійні, оптимістичні, комунікативні, відповідальні за

спілкування, мають високий рівень когнітивної організації. Але, як було зазначено вище, відповіді розумово відсталих учнів носять шаблонний характер, відповідаючи так діти хочуть отримати соціально позитивну оцінку від дорослого. Хоча домінуючим є конструктивний тип відповідей, але вчителі відзначили те, що діти знають як відповідати у подібних ситуаціях, але не завжди вміють застосовувати знання на практиці.

При інших проявах агресивного типу реагування можна виділити риси, які характерні для розумово відсталих учнів, які скаржаться. Саме 21% відповідей розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку характерні для дефіцитарного типу реагування агресії. Під нею розглядається відсутність достатньої реалізації агресивних спонукань при дефіциті відповідних поведінкових навичок і тенденції до надмірного пригнічення емоційних реакцій. Дана лінія поведінки виявляється у структурі психічного стану дитини у вигляді невротичних рис, підвищеної тривожності, переживань, безрадісності і безнадійності, нестабільності картини світу, образу «Я», наростанням соціальної ізольованості, відчуженості, недостатнім інтересом до міжособистісного спілкування, зниженою здатністю встановлювати і розвивати стосунки з іншими людьми. Дитина віддає перевагу пасивній тактиці (плаче, звертається по допомогу до дорослого, проявляє непрямую вербальну агресію). Така стратегія поведінки свідчить про соціальну боязкість, розгубленість, залежність, напруженість і безініціативність (які формують переживання, пов'язані із незадоволеністю бажань).

Діти у 17% дали відповіді деструктивного характеру. Це прямий або прихований прояв агресивної поведінки, пов'язаний із порушенням етичних норм, з неврахуванням вимог реальності і недостатністю емоційного самоконтролю. Такі прояви характерні для розумово відсталих дітей з порушеннями поведінки за психопатоподібним типом. Для них характерна відсутність інтересів до шкільних занять. В усій їхній поведінці переважає емоційно-вольова нестійкість, незрілість. Виразна інфантильність виявляється у веселому, безтурботному настрої зі схильністю до метушливості й нав'язливості, з відсутністю стійких прив'язаностей при високій комунікабельності. Останні 22% характерні при відповідях не деструктивного типу, але даний тип майже ніколи не використовується розумово відсталими учнями у житті. Під даним типом реагування розуміють відкриті прояви агресивних спонукань, реалізовані у соціально прийнятій формі, при наявності відповідних поведінкових навичок і стереотипів емоційного реагування відкритості соціального досвіду, можливості саморегуляції і корекції поведінки.

На підставі вивчення дитячих скарг, як прояву агресивної поведінки у розумово відсталих дітей, можна умовно поділити на дві групи. **Перша група** — це діти, які характеризуються збудженістю, проявами фізичної та вербальної агресії, агресивної поведінки. Скаржаться вони з будь-якого приводу, найчастіше по-дрібниці. Іноді

самі провокують ситуації, що викликають необхідність звертання зі скаргами. Це діти, в яких загальний недорозвиток пізнавальної діяльності ускладнюється помітними порушеннями поведінки, які проявляються в підвищеній збудженості, імпульсивності, зниженій працездатності [6; с.43]. Для них характерна відсутність інтересів до шкільних занять. В усій їхній поведінці переважає емоційно-вольова нестійкість, незрілість. Виразна інфантильність виявляється у веселому, безтурботному настрої зі схильністю до метушливості й нав'язливості, з відсутністю стійких прив'язаностей при високій комунікабельності. Описану групу дітей, що найчастіше скаржаться, можна віднести до розумово відсталих дітей, основний діагноз яких є ускладнений *психопатоподібними проявами* [4; с. 325].

Друга група – це діти, які характеризуються пасивністю, неактивністю. Самі скаржаться дуже рідко, найчастіше коли відчують фізичний біль. Часто виступають об'єктами скарг. На скарги з боку однолітків найчастіше реагують плачем, спостерігається пасивність в поведінці. Якщо ці діти і звертаються зі скаргою, то з приводу підтримки з боку дорослого. У них зберігаються загальні для всіх олігофренів особливості у вигляді недорозвитку здатності до відволікання і узагальнення. Специфічними є загальмованість, млявість, які виявляються в особливостях їх пізнавальної діяльності, поведінки і моторики [6; с.48]. У цих дітей спостерігається зневіра у своїх можливостях, перебільшене переживання невдач. Діти прагнуть залишитися на самоті, не спілкуватися з однолітками та педагогами. Разом з тим, у таких школярів спостерігаються і позитивні особистісні риси: доброзичливість, прив'язаність до батьків, учителів. [4; с.320]. Описану групу дітей, які характеризуються пасивністю, самі скаржаться дуже рідко, часто виступають об'єктами скарг, можна віднести до розумово відсталих дітей, основний діагноз яких є ускладнений *невротичними станами*.

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати, які типи скарг характерні саме для розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку.

Перший тип скарг виявився домінуючим у розумово відсталих дітей. Це конкретно-емоційні скарги. Змістом цих скарг є засмучення, образа, фізичний біль, спричинений однолітком або яка виникла з іншої причини. Зовні ці скарги супроводжуються яскравими афектами (криком, плачем). Дитина шукає у дорослого в одних випадках ласки та уваги, в інших - співчуття до себе. Дитина хоче, щоб дорослий покарав образника і цим доказав, що він, як і сама дитина засуджує його. Однак дитина вже задовольняється тим, що дорослий визнав неправоту образника, поспівчував йому. Реалізація покарання не є для неї обов'язковим. Тому дитина скаржиться на своїх близьких, показує подрапини і розповідає, як їй боляче тощо. Даний тип скарг є типовим для поведінки розумово відсталих учнів, тому що ці скарги реалізуються

саме у конкретних ситуаціях, коли діти відчувають до себе несправедливе відношення, хоча не завжди це відповідає дійсності.

Практично-дійові скарги виникають в ситуаціях предметних дій і взаємодії дітей, в результаті зіткнення інтересів однолітків. Дитина шукає реальної допомоги дорослого в усуненні перешкод. Найбільш поширеним емоційним оформленням скарг цього типу є обурення. Плач та крик використовуються як засіб «натиску» на дорослого. В основному ці скарги з приводу суперечок за володіння іграшкою тощо, коли дитина сама не може справитися з ситуацією і їй необхідна допомога та сприяння дорослого. Це також обумовлено психічними особливостями учнів, тому що навіть знаючи як діяти у тій чи іншій ситуації вони все одно будуть звертатися за допомогою дорослого, бо дана поведінка є вже шаблонною. Щоб дитина могла самостійно вирішити будь яку конфліктну ситуацію необхідно виробляти певні навички дій у конкретних випадках.

Третій тип скарг - пізнавально-етичні. Вони виникають в ситуаціях порушення однолітками дитини різного роду правил. Потреба в скарзі виникає у дитини тому, що вона не може ставитися байдуже до того, що правило, яке походить від дорослого, порушується. Діти скаржаться на одноліток, вони повідомляють дорослим (найчастіше — тим, до кого більш прив'язані) про вчинки та проступки однолітків, не знаходячи на перший погляд ніякої особистої зацікавленості. Дитині потрібна підтримка дорослого для ствердження себе в розумінні їм правил гуртожитку. Дозволяється скарга з введенням порушника в ситуацію, яка відповідає правилу. Якщо дорослий приймає скаргу дитину до уваги, у дитини виникає задоволення, і вона може піти, нічого не вимагаючи.

За виявленими даними встановлено, що молодшим школярам з розумовою відсталістю не є притаманний четвертий тип скарг - особистісні. Вони виникають у взаємовідносинах дітей з дорослими та однолітками і пов'язані з афективно-оціночним аспектом цих відносин, з оцінкою моральних аспектів особистості однолітка та власної особистості. Це можна пояснити тим, що у розумово відсталих учнів дуже примітивні бажання, вони не можуть бачити наслідки своєї поведінки, все це обумовлюється загальним недорозвитком дитини.

Таким чином, скаргу як прояв агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку, можна розглядати як один із проявів дефіцитарного та деструктивного типу реагування. Зазначені особливості поведінки характерні для всіх обстежуваних учнів.

Серед розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку на підставі вивчення дитячих скарг було виявлено дві групи. *Перша група* — це діти, які характеризуються збудженістю, проявами фізичної та вербальної агресії, агресивної поведінки. Скаржаться вони з будь-якого приводу, найчастіше по-дрібниціях. Іноді самі провокують ситуації, що викликають необхідність звертання зі скаргами. *Друга група* - це діти, які характеризуються пасивністю, неактивністю. Самі скаржаться дуже

рідко, найчастіше коли відчувають фізичний біль. Часто виступають об'єктами скарг. На скарги з боку однолітків найчастіше реагують плачем, спостерігається пасивність в поведінці.

Скаргами на однолітків розумово відстала дитина намагається досягти позитивного відношення дорослого до себе. Найчастіше ці скарги приймають відтінок доносу на однолітків. У деяких випадках, у скаргах на інших дитина намагається уникнути можливого покарання [3; с.381-382]. Але завдяки спеціальній виховній роботі, що проводиться в допоміжній школі, можливо зменшити частоту проявів імпульсивності, сформувати цілеспрямовану поведінку, яка буде визначатися вимогами педагогів і засвоєними правилами.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с. : іл. **2. Зейгранік Б. В.** Патопсихологія / Б. В. Зейгранік. – МГУ, 1976. **3. Изард К. Е.** Психологія емоцій / К. Е. Изард. – СПб., 2006. **4. Психологія** ребенка от рождения до 11 лет / под ред. А. А. Реан. – М., 2007. **5. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини / В. М. Синьов. – К.: Знання, 2008. – 360 с. **6. Смирнова Є.** Агресивні діти / Є. Смирнова // Дошкільне виховання. – 2003. – № 4. **7. Спеціальна** психологія. Тексти. Частина 1 / за ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. пед. ун-т, ін форм.-вид. відділ, 1999. – 158 с.

Серомаха Н. Є., Пасат Л. І. Особливості дитячих скарг у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку.

У статті наведені результати експериментального вивчення скарг як проявів агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю. Проаналізовано причини виникнення скарг у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку, визначено типологію дитячих скарг та групи розумово відсталих дітей, що найчастіше скаржаться, в залежності від особливостей нейродинаміки даної категорії дітей.

Ключові слова: дитяча скарга, вербальна агресія, агресивна поведінка.

Серомаха Н. Е., Пасат Л. И. Особенности детских жалоб у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

В статье представлены результаты экспериментального изучения жалоб как проявлений агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста с лёгкой умственной отсталостью. Проанализированы причины возникновения жалоб у умственно отсталых детей младшего школьного возраста, определена типология детских жалоб и группы умственно отсталых детей, которые часто

используют жалобу в процессе взаимодействия, в зависимости от особенностей нейродинамики данной категории детей.

Ключевые слова: детская жалоба, вербальная агрессия, агрессивное поведение.

Seromaha N., Pasat L. Features of child's complaints for the retard children of midchildhood.

In the article the results of experimental study of complaints are presented as displays of aggressive conduct for the children of midchildhood with an easy mental backwardness. Reasons of origin of complaints are analysed for the retard children of midchildhood, типология of child's complaints and group is certain mentally backward children, which often use a complaint in the process of co-operation, depending on the features of нейродинамики of this category of children.

Key words: child's complaint, verbal aggression, aggressive conduct.

УДК 159.922.76–056.34:173

Скаленко Д. А.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ПРИЙНЯТТЯ МАТЕРЯМИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Материнство – складний феномен, якому притаманні певні механізми, еволюційна історія, загальнокультурні та індивідуальні особливості. У наші дні материнство не завжди займає перше місце в ієрархії цінностей жінки, але все ж таки є для неї природною основою. Формування материнсько-дитячої взаємодії – складний процес, який охоплює обидві сторони, та починається, навіть з моменту народження дитини. Емоційний контакт між дитиною та матір'ю є основою цього процесу та має вирішальне значення в здійсненні емоційного прийняття матір'ю дитини [2, с. 15].

Наявність особливих потреб у дитини достатньо значно ускладнює етапи формування взаємодії. Дитина, яка народилася з особливим потребами, займає особливу соціальну позицію навіть у своїй сім'ї, її взаємини з матір'ю протікають інакше, ніж у дітей з нормою в розвитку, тому що вади, що є в дитини, спричинюють не тільки порушення її діяльності, але й розрив усього комплексу соціальних взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем. Саме тому з'являються труднощі у встановленні емоційного контакту дитини з матір'ю [3, 5].

Можливість вийти на шлях подолання труднощів залежить від уміння матері прийняти особливості розвитку дитини, однак, багато чого залежить від особистісних якостей матері, її здатності враховувати потреби дитини. Дослідження показують, що матері дітей з особливими

потребами частіше знаходяться в пригніченому стані, мають великі труднощі із самоконтролем негативних емоцій стосовно дітей. Такі матері відрізняються підвищеною образливістю, вразливістю. Захисний характер поведінки – занурення в собі, обмеження контактів з оточуючими, витіснення будь-яких переживань, не пов'язаних з хворобою дитини. Разом з тим, молоді матері вкрай потребують соціально-психологічної підтримки, оскільки в них часто виникає відчуття самотності, безвихідності тощо.

Міжособистісні відносини між матір'ю та дитиною з особливими потребами у силу специфічних особливостей соціальної ситуації розвитку можуть розглядатися як основний механізм формування та розвитку особистості дитини. Відомо, що емоційні зв'язки між матір'ю та дитиною є основою формування ціннісного ставлення дитини до себе, до інших, до навколишнього світу. Стан емоційної сфери є показником особистісного здоров'я дитини, що обумовлює її психічний розвиток і соціальну поведінку [1, 4].

Предметом нашого дослідження стало вивчення емоційного прийняття матерями дітей з психофізичними порушеннями розвитку. Процедура проводилася на базі середніх шкіл №45 та №60 міста Луганська. В дослідженні приймали участь 20 матерів, що мають дітей, окремо з психічними або фізичними порушеннями розвитку, або комплексними вадами. Вік матерів, що брали участь в програмі дослідження, становив від 33 до 42 років. Метою дослідження було з'ясування особливостей емоційного прийняття матерями дітей з психофізичними порушеннями розвитку. Гіпотезою дослідження стало те, що особливості материнського сприйняття залежать від характеру і ступеня патології дитини та від часу встановлення діагнозу. Стосовно завдань дослідження була встановлена послідовність здійснення етапів роботи. Для найбільш виразної характеристики взаємин матері з дитиною, що має психофізичні порушення, було обрано психодіагностичні методики, які дозволяють дослідити рівень емоційного ставлення.

Програма дослідження. Дослідження проходило в два етапи. Перший етап включав в себе пропедевтичну бесіду з матерями. На цьому етапі здійснювалося знайомство з матір'ю, що мало індивідуальний характер. Потім з метою налагодження позитивного контакту було проведено адаптований варіант методики Еткінда. Як і планувалось, одразу після надання інструкції матір, не замислюючись обирає найбільш привабливий їй колір стосовно одного з понять. Поняття давалися по черзі. Першим було надано поняття «Моя робота», наступним – «Мій відпочинок», далі були поняття «Моя сім'я» та «Моя дитина». Картки з кольорами, які потрібно було асоціювати з кожним з понять надавалися методично та послідовно. Довгого часу на роздуми не надавалось, а тільки на виникнення асоціацій – це сприяло підвищенню надійності проєктивної методики. Процедура здійснення проєктивної

методики була проведена також індивідуально. Під час здійснення методики більшість з матерів проявляли позитивний настрій і активну поведінку, приймали участь в проведенні методики з заохочуванням. Також існувала категорія матерів, що зовсім не проявляла інтересу до виконання методики, посилаючись на обмаль часу та наявність інших, більш важливих справ.

Після виконання методики, було зроблено обробку та інтерпретацію отриманих результатів. За допомогою кругових діаграм представлені результати за модифікованою методикою Еткінда. Кожна з діаграм в процентному відношенні відображає кількість виборів того чи іншого кольору матерями при виконанні тесту. Усі кольори, в які пофарбовані представлені сектори діаграм, відповідають дійсним кольорам, які були представлені на картках під час виконання даної методики. Отже, колір, який домінує на діаграмі означає, що переважна кількість матерів відносить його до одного з понять («Моя робота», «Мій відпочинок», «Моя сім'я», «Моя дитина»). Та й навпаки – найменша величина сектору на діаграмі свідчить про те, що дуже мала кількість матерів асоціює цей колір з запропонованим поняттям.

На другому етапі роботи матерям, що мають дітей з психофізичними порушеннями розвитку, було запропоновано заповнення «Методики діагностики батьківського ставлення» А. Я. Варга, В. В. Століна, з метою виявлення типу дитячо-батьківських стосунків. Одразу після заповнення «Методики діагностики батьківського ставлення», була запропонована методика Е. І. Захарова. «Дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії». З метою дотримання осмислених відповідей з боку матерів, в процесі виконання обох методик, було надано достатньо часу.

Результати дослідження. Переважаюча кількість матерів (40% - синій) асоціює синій колір із своєю роботою, це може означати що жінки інколи, перебуваючи на роботі, відчувають спокій та задоволення від діяльності. Звертаючи увагу на дані відносно поняття «Моя дитина» можна простежити деякі подібності в результатах. Наприклад, за поняттям «Моя робота» 40% матерів зробили вибір на користь синього кольору, за поняттям «Моя дитина» 37% матерів обрали той же самий колір. Також можна простежити аналогію при обранні іншого кольору стосовно цих понять. Приблизно однакова кількість жінок (30% та 29%) під час пропозиції таких понять як «Моя дитина» і «Моя робота» обирали оранжево-червоний колір. Такий вибір свідчить про наявність особового емоційного фону під час вибору кольору (агресія, збудженість, вольове зусилля). Ще цікавим є те, що решта кольорових уподобань матерів стосовно цих понять дуже схожа. Таким чином можна зробити висновок, що переважаюча кількість матерів сприймають догляд за дитиною як роботу, якої неможливо уникнути. Стосовно кольорових виборів респондентів щодо понять «Моя дитина» та «Мій відпочинок», можна простежити наступне: обираючи поняття «Мій відпочинок»

більшу перевагу матері надають синьо-зеленому кольору, який рідко асоціюють з дитиною («Моя дитина» - 12%, «Мій відпочинок» - 27%). Це свідчить про те, що думки про відпочинок викликають такий емоційний стан, де привалює відчуття впевненості. Таким чином, відносно мала кількість матерів порівнює поняття «Дитина» та «Відпочинок» за допомогою вибору синьо-зеленого кольору. Якщо звернути увагу на показники за діаграмою «Моя сім'я» та порівняти з показниками за діаграмою «Моя дитина», теж можна простежити, що відчуття стабільності (синьо-зелений колір) в різному ступені привалює на діаграмах. В два рази більше матерів обирають синьо-зелений колір, згадуючи про сім'ю, ніж про дитину («Моя сім'я» - 24%, «Моя дитина» - 12%). Подібний вибір кольору зазначає, що поняття «Моя дитина» та «Моя сім'я» в деякій мірі мають суперечливий характер за вибором респондентів.

За допомогою аналізу результатів за кольоровими виборами було визначено, що в першу чергу, ставлення матері до дитини з психофізичними вадами носить особливий характер. Материнське ставлення припускає суперечливість в почуттях до дитини. За порівняльною характеристикою діаграм «Моя дитина» та «Моя робота», можна простежити деякі збіжності у виборі кольорів. Інтерпретуючи значення кольорових виборів, можна простежити схожість реакцій на заняття роботою та час з дитиною та, навпаки, аналізуючи дані за діаграмами «Мій відпочинок» та «Моя дитина», можна зробити висновок, що вони не корелюють між собою. Цікавим є також результат кореляції між даними за діаграмами «Моя сім'я» та «Мій відпочинок». Матері часто сприймають сім'ю як відпочинок, при цьому відокремлюють дитину з психофізичними вадами розвитку.

За типом дитячо-батьківських стосунків серед загальної кількості відповідей респондентів найбільш типовим є «Симбіоз» (прагнення до біотичних відносин між матір'ю і дитиною). Це свідчить про те, в родинях, які виховують дитину з порушеннями психофізичного розвитку привалює гіперопека. Матір постійно відчуває тривогу за свою дитину, прагне задовольнити всі її потреби та захистити від труднощів. Найменш згаданим типом сімейних відносин є «Кооперація». Такий показник говорить про те, що дуже мала кількість матерів, що мають дітей з психофізичними порушеннями розвитку впевнені в інтелектуальних здібностях дітей, випробовують почуття гордості за них доручають справи, та намагаються бути з ними на рівні. З'ясувавши особливості емоційної сторони дитячо-батьківських відносин за методикою Захарова Е. І. «Дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії», можна спостерігати наступне – найміцнішим є емоційний зв'язок дитини з матір'ю при «Симбіозі» (5 – вищий бал за шкалою).

Щоб простежити взаємозв'язок між рівнем емоційного ставлення матерів до дітей з психофізичними порушеннями розвитку та ступенем

дитячої патології, дана таблиця містить також деякі анамнестичні дані. Для характеристики ступеню патології дитини, таблиця містить такі показники як «Форма патології», «Час встановлення діагнозу».

Як і було раніше зазначено, в дослідженні приймали участь ті матері, що мають дітей з психічними, фізичними або з комплексними вадами в розвитку. Дану категорію дітей було розділено на 4 групи за формою патології. Отже, було означено 4 форми патології: легка, помірна, важка, глибока. З 20 матерів, що брали участь в дослідженні, 5 з них мають дитину з легкою формою, 8 з помірною, 4 з важкою та 3 з глибокою. При інтерпретації ступеню патології, було також враховано час встановлення діагнозу. Цей параметр був умовно розділений на позначення «до 5 років», «більше 5 років», «з народження».

За результатами, відображеними в таблиці можна простежити взаємозв'язок ступеню патології дитини з психофізичними порушеннями розвитку з рівнем емоційного зв'язку матері і дитини. Середнім результатом за опитувальними методиками при легкій формі патології, отриманої до 5 років тому є тип батьківських відносин «Авторитарна гіперсоціалізація» та бал за міцність емоційного зв'язку - 4. Такий показник відображає авторитарний тип виховання та майже міцні емоційні стосунки з дитини з матір'ю. В випадку середніх результатів при помірній формі патології, отриманій більше 5 років тому можна зазначити «Симбіоз» як тип батьківського відношення, та 4,5 бали – показник міцності емоційного зв'язку. При важкій формі патології, отриманій з моменту народження типом дитячо-батьківських стосунків є також «Симбіоз» та вища оцінка міцності емоційного зв'язку. Якщо аналізувати середні показники при глибокій формі патології, отриманій, навіть до 5 років тому проглядається також «Симбіоз» та вищий бал за надійність емоційного контакту між матір'ю і дитиною. Загальний аналіз даних з таблиці свідчить про те, що ступінь патології дитини прямо впливає на рівень емоційного відношення матері.

Щоб з'ясувати саме взаємозв'язок фактичного діагнозу дитини з емоційним станом матері, були взяті окремі діагнози за наступними характеристиками: ступінь патології, час встановлення діагнозу. Діагнози, пов'язані з психічними порушеннями (F-70, F-72) та пов'язані з фізичними порушеннями (порушення зору, ДЦП). Кожен з діагнозів має одну з чотирьох форм тяжкості. Окрема категорія дітей, чії матері приймали участь в дослідженні мають діагноз розумова відсталість, що виражається в легкій формі (F-70). Ще один діагноз, що відноситься до інтелектуальних порушень (F-72) – тяжка форма розумової відсталості. Порушення розвитку, що торкаються фізичної сфери – ДЦП (важка форма) та порушення зору (помірна форма). З моменту встановлення кожного з діагнозів минула різна кількість часу. Матері, що мають дитину з інтелектуальною патологією дізналися про діагноз в різний час (більше 5 років тому і до 5 років тому). В випадку з фізичними порушеннями (порушення зору, ДЦП), часу з моменту встановлення

діагнозу минуло більше (порушення зору – більше 5 років тому, ДЦП – з моменту народження).

Висновки. В процесі аналізу та структуризації теоретичного матеріалу стосовно завдань дослідження було виявлено, що емоційне прийняття є важливим компонентом в формуванні ставлення до дитини з психофізичними порушеннями розвитку. В роботі над отриманими результатами дослідження визначені фактори, під впливом яких здійснюється формування материнського відношення, а саме: ступінь діагнозу дитини, та час його встановлення.

Одним з завдань дослідження було визначити емоційне прийняття як складову материнського ставлення та виявити особливості батьківських відносин в сім'ях, що виховують дитину з психофізичними порушеннями розвитку. Стосовно результатів дослідження було з'ясовано, що матері сприймають свою дитину, як роботу, яку неможна уникнути, при цьому відокремлюють її від поняття «сім'я». Сім'ю, в свою чергу, матері асоціюють з відпочинком.

Материнське ставлення має не тільки свої особливості, а й залежить від патології дитини. На емоційне прийняття матер'ю дитини впливають такі показники як ступінь тяжкості патології та час встановлення її діагнозу. Чим важче патологія дитини, тим більше матір почуває себе прив'язаною до неї, емоційний зв'язок дуже міцний, а типом сімейних взаємовідносин є «Симбіоз»(гіперопека). Якщо матір виховує дитину шкільного віку та знає діагноз дитини ще з моменту народження, її емоційний стан набуває стабільності, можна сказати, що емоційне прийняття в системі дитячо-батьківських стосунків було здійснено. Основна спрямованість корекційної роботи з матерями – здійснення емоційного прийняття дитини.

Література

1. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с. **2. Карпенчук С. Г.** Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Карпенчук. — К. : Вища школа, 1997. **3. Кириленко Т.** Виховання почуттів // Психологія внутрішнього світу / упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Редакції загально педагогічних газет, 2003. – 128 с. **4. Мамайчук І.** Психокорекційні технології для дітей з проблемами в розвитку / І. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2004. – 400 с. **5. Чарова О. Б.** Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О. Б. Чарова, Е. А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 34-39.

Скаленко Д. А. Особливості емоційного прийняття матерями дітей з психофізичними порушеннями розвитку.

Дана стаття присвячена дослідженню материнського прийняття дітей, які мають психофізичні порушення розвитку. Текст даної статті може бути використаний жінками, які мають дітей з психофізичними

порушеннями розвитку, також студентами під час вивчення аналогічної теми.

Ключові слова: материнство, емоційний контакт, емоційне прийняття, психофізичні порушення розвитку.

Скаленко Д. А. Особенности эмоционального принятия матерями детей с психофизическими нарушениями в развитии.

Данная статья посвящена исследованию материнского принятия детей с психофизическими нарушениями в развитии. Текст данной статьи может быть использован женщинами, которые имеют детей с психофизическими нарушениями в развитии, так же студентами при изучении аналогичной темы.

Ключевые слова: материнство, эмоциональный контакт, эмоциональное принятие, психофизические нарушения в развитии.

Skalenko D. The features an emotional decision of mothers to children with disabilities in the psychophysical development.

This article is devoted to research parent adoption of children with mental and physical disorders in development. The text of this article can be used directly by mothers of children with development, as students and faculty in their research activities on this topic.

Key words: motherhood, emotional contact, emotional acceptance, mental and physical disorders in development.

УДК 159.922.762-053.6:305

Українцева О. О.

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОРУШЕНЬ ПОВЕДІНКИ
У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

Проблема поведінки підлітків завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів. Великий внесок у дослідження психології поведінки зробили Б. С. Волков, К. Леонгард, М. І. Леонов та ін. Поведінка дітей з порушенням інтелектуального розвитку частково розглядалася А. К. Агавеляном [1, с. 22].

Л. С. Виготський, називаючи підлітковий вік однією із самих складних критичних епох в онтогенезі людини, характеризував його як період, у якому рівновага, що встановилася в попередньому дитячому віці, порушена завдяки появі потужного фактора - статевого дозрівання, а нова - не знайдена. У цьому визначенні акцентуються два моменти, ключові для розуміння біологічної сторони проблеми підліткових кризів, - роль процесу статевого дозрівання й роль нестійкості різних фізіологічних систем, у першу чергу нервової. Цей період є найбільш

уразливим як у біологічному, так і в соціальному плані для різних несприятливих впливів. Провідною діяльністю в цей період стає інтимно особистісне спілкування. Основним психічним новоутворенням цього періоду стає формування статевої ідентичності, механізмом якого є статева ідентифікація. З'являється підліткова дружба й об'єднання в неформальні групи [2, с. 315].

Особливу увагу варто приділяти розумово відсталим підліткам. Вони легко піддаються впливу «своїх» груп. Порушення поведінки легко закріплюються, але важко виправляються. Розвиваючись асоціально в неблагоприємному середовищі, розумово відсталий підліток засвоює його «норми» і цінності, навіть якщо вони суперечать прийнятним у суспільстві, тому що для нього вони найбільш правильні, він не має іншого досвіду життя. Дослідженнями особистості й міжособистісних стосунків розумово відсталих підлітків займалися Г. М. Дульнев, М. Л. Коломинський, М. П. Матвеева, М. С. Певзнер та ін. У корекційній педагогіці й психології вивчалася проблема соціальної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями (Л. С. Виготський, О. В. Гаврилов, М. С. Певзнер, В. М. Синьов, Л. М. Шипіцина та ін.); а також різнобічні питання виховання таких дітей (О. С. Белкін, Т. О. Власова, В. О. Липа, С. П. Миронова, М. С. Певзнер, В. М. Синьов) [3, с. 2].

Крім порушень шкільної дисципліни (непосидючості, дратівливості, схильності до немотивованих конфліктів) у цієї частини підлітків спостерігається асоціальна поведінка (рання алкоголізація, злочинство, бродяжництво, сексуальні ексцеси). Від завдань потребуючих навіть незначних зусиль вони відмовляються. Основний руйнівний мотив поведінки цих підлітків – задоволення. В основі проявів порушень поведінки можна розглядати теорію діяльності А. Н. Леонтьєва. Відповідно до цієї теорії мотив – це те, заради чого відбувається дія. Один мотив може викликати безліч дій, які збираються навколо одного предмета. Дія має на увазі постановку й утримання мети. Одночасно дія – поведінка. Через поняття «дія» у теорії діяльності затверджується принцип активності. Відповідно до цього принципу людина підкоряється не логіці зовнішніх впливів, а логіці власних цілей. поведінка являє собою не стільки реакцію на зовнішні стимули, скільки цілеспрямовані вчинки з урахуванням зовнішніх умов [4, с. 25].

На порушення соціальної адаптації також можуть впливати відхилення в формуванні гендерних особливостей та засвоєнні статевих ролей (Д. Н. Ісаєв, В. Є. Каган). Питанням розвитку статевої ідентифікації у дітей з розумовою відсталістю дошкільного і молодшого шкільного віку присвячені дослідження Н. Л. Білопольської. Дослідження Л. М. Шипіциної стали початком у вивченні особливостей статевої ідентичності у підлітків з розумовою відсталістю. Тому, підлітковий вік являє собою своєрідну групу ризику виникнення порушень поведінки. Особлива увага до проблеми зумовлена широкою

поширеністю порушень поведінки серед підлітків з розумовою відсталістю. Тому за актуальністю теми нами було визначено:

Об'єкт дослідження - порушення поведінки у розумово відсталих підлітків.

Предмет дослідження – гендерні особливості прояву порушень поведінки у розумово відсталих підлітків.

Мета дослідження – вивчити особливості факторів, які впливають на формування поведінки у розумово відсталих підлітків, з урахуванням гендерних особливостей, для визначення основних напрямків психологічного супроводу їх в спеціальних (корекційних) закладах.

Отримані в ході емпіричного дослідження дані можуть бути використані для рішення науково-практичних завдань корекційної психології.

У наукову розробку проблеми порушень поведінки у розумово відсталих підлітків значний внесок зробили такі вчені, як А. С. Белкін (2001), С. Ю. Бородуліна (2004), А. Д. Гонєєв (2004). Д. Н. Ісаєв (2003) здійснив класифікацію порушень поведінки, які зустрічаються у розумово відсталих дітей та підлітків. Це агресія, аутоагресія, підвищена афективна збудливість, відмова від навчання, втечі і бродійство, паління, алкоголізація, крадіяство [3, с. 3].

М. С. Певзнер (1960) даючи характеристику клінічних варіантів дітей з особливими потребами, визначає серед них існування таких, у яких недорозвинення їх пізнавальних процесів пов'язано з глибокими дефектами їх поведінки. Вона описує декілька варіантів. Один – патологічно збудливі діти, легко стають неспокійними, важко організуються. Інший – діти в'ялі та інертні. Третій – діти, які відмічаються об'єднанням недорозвитку пізнавальної діяльності та різким порушенням цілеспрямованої діяльності і мотивації поведінки. Психопатоподібну поведінку у розумово відсталих підлітків розглядають нерідко, як прояви декомпенсації їх основного синдрому [5, с. 250].

Не менш цікавим є вивчення механізмів статевої поведінки у розумово відсталих підлітків, що впливає на їх соціальну адаптацію (Д. Н. Ісаєв, В. Є. Каган, В. І. Гарбузов) [6, с. 159]. Вивчення психосексуального розвитку розумово відсталих дітей за даними поінформованості в питаннях статі проводилася Д. Н. Ісаєвим і В. С. Каган (1980, 1986). Було відзначено, що розумово відсталі діти заслуговують на особливу увагу у зв'язку з тим, що їхній статевої розвиток відрізняється від такого здорових дітей, як і формування в них статевої поведінки, сексуальної активності й орієнтації, поінформованості в питаннях статі. До загальних клінічних ознак у дітей з розумовою відсталістю, наявним при будь-якій її формі й деформуючій системі відносин у таких дітей з однолітками й дорослими, ставиться недорозвинення вищих форм пізнавальної діяльності й особистості дитини в цілому. Ознаки недорозвинення мають глобальний характер, вони стосуються всіх боків психічної діяльності: відчуттів, сприйняття,

пам'яті, уваги, емоційно-вольової сфери, мислення, мови, моторики (Л. С. Виготський, 1996; Д. Н. Ісаєв, 1982, В. В. Ковальов, 1995 і ін.). В умовах порушення психіки посилюється роль потягів як недиференційованих і недостатньо усвідомлюваних потреб при формуванні поведінки дитини (Д. Н. Ісаєв, 1996) бажання при цьому можуть бути не тільки посилені, але й переключені [6, с. 150].

Посилення ролі бажань у структурі поведінки підлітків, не є рідкістю. Г. К. Попе (1986) вивчав статеві розбіжності при розумовій відсталості за даними надходження в психіатричну лікарню. Він відзначав, що статеві девіації частіше зустрічаються у дівчинок. Поведінку, пов'язане з рано розвиненим або переключеним статевим бажанням спостерігалось у 40% обстежених. Інтелектуальна недостатність не дозволяє адекватно оцінити наслідки порушень поведінки [7, с. 151].

Вивчення психосексуального розвитку розумово відсталих підлітків у роботах зарубіжних дослідників вказує на те, що цей процес у цілому аналогічний такому в психічно здорових підлітків, хоча й не збігається з ними хронологічно. Всі способи вираження сексуальних почуттів для розумово відсталих підлітків характерні тією самою мірою, що й для здорових. Було виявлено, що у розумово відсталих підлітків затримується не тільки фізичне статеве дозрівання, але й освоєння відповідної статевої ролі (Дейвід, Лінднер, 1978).

Багато дослідників звертають увагу на те, що розумово відсталі діти мають набагато менше інформації про факти життя, пов'язаних з статтю, їхні уявлення бідні й переключені. Відставання, прискорення й асинхронія статевого дозрівання створюють внутріпсихічні поля напруги, посилюють пубертатні труднощі, викликають психосексуальні аномалії й заважають соціальній адаптації (К. С. Лебединська, 1968) [8, с. 179].

Дослідження було проведено на базі допоміжної загальноосвітньої школи м. Перевальська у двох групах. У першу групу увійшли розумово відсталі діти віком 12-17 років спеціалізованих класів, до контрольної групи увійшли підлітки загальноосвітньої школи у віці 11-16 років.

Розумово відсталі підлітки досить важко сприймають багато формулювань особистісних опитувальників. У зв'язку з цим добиралися ті тести, які однаково легко сприймалися підлітками з масових та допоміжних шкіл. Під час роботи з тестами для розумово відсталих підлітків у першу чергу увага приділялась інструкції: спочатку пояснювалися загальні положення, потім поетапно давалася інша інформація. Завдання виконувалися індивідуально. В процесі дослідження використовувалися наступні методи: спостереження, метод малюнкової асоціації С. Розенцвейга (методика призначена для дослідження реакцій на невдачу й способів виходу із ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості),

тест-фільм Рене Жиля (дозволяє виявити конфліктні зони в системі міжособистісних відносин дитини, даючи тим самим можливість, впливаючи на ці відносини, впливати на подальший розвиток особистості дитини).

Для виявлення впливу особливостей нейродинаміки й структури дефекту на поведінку у розумово відсталих підлітків всіх досліджуваних було поділено на групи відповідно до клінічних варіантів поведінки, описаних М. С. Певзнер. Цікавим є і гендерний аспект відмінностей у поведінці підлітків з порушенням психофізичного розвитку. Статеві девіації частіше зустрічаються у дівчинок. Поведінка, пов'язана з рано розвиненим або переключеним статевим бажанням спостерігалася у 40% обстежених. Інтелектуальна недостатність не дозволяє адекватно оцінити наслідки порушень поведінки.

Результати констатувального експерименту показали, що у підлітків з порушенням психофізичного розвитку найбільш частіше зустрічаються такі види порушення поведінки:

1. Рухове розгальмування. Проявляється в тім, що учень не в змозі висидіти весь урок, він встає й починає ходити по кімнаті, відволікаючи інших дітей від роботи, стукає ручкою по парті або по плечу сусіда, кидається папірцями.

2. Підвищена емоційна збудливість. Проявляється в уразливості, неприборканості емоцій сміху, капризах, упертості, брутальності, імпульсивності вчинків і спонукань.

3. Негативізм. Проявляється в невмотивованому опорі будь-якому впливу, що виходить від інших. В учнів з інтелектуальною недостатністю негативізм спостерігається в 36% учнів, в учнів зі збереженим інтелектом – в 56% учнів.

4. Агресивність виражена в бійках, руйнівному відношенні до речей, образах, брутальності. Найбільше яскраво була виражена фізична агресія в 6-У класі – 67%, в 8 класі – 54,5%, в 9-У класі – 11%, непряма й вербальна агресія – 11%, 9%, 22% відповідно в 6-ому 8-ому і 9-ому класах. У масовій школі відсоток дітей з фізичною агресією різко збільшується (10 клас – 81%), з непрямою агресією в 7-ому класі – 29%, з вербальною агресією в 9-ому класі – 60%, а в 10-Б зростає до 75% учнів.

У розумово відсталих підлітків спостерігається відсутність інтересу до шкільної роботи, схильність до шкідливих звичок. Так в 6-ому класі – 45,5%, в 8-ому класі – 23%, в 9-ому класі – 60% учнів палять. Прогули зафіксовані в 46% учнів. Невміння й небажання підкорятися шкільному режиму й суспільним правилам поведінки в школі з демонстративним порушенням їх (зриви уроків, ходіння по класу протягом уроку, підвищена відволікаємість, рухове розгальмування, непосидючість, бігання по коридорах і на вулицю на перерві), сполучається з дезорганізацією загальної роботи, грубими, агресивними витівками. Для випробуваних підлітків характерні неврівноваженість, запальність, імпульсивність, часта зміна настрою, емоційна нестійкість,

підвищена дратівливість зафіксована в 27,3% учнів. Нестійкість емоційної сфери, нестабільність характеру впливають на взаємини в класному колективі з однолітками, з дорослими, приводять до частих конфліктів із учителями, що виражається у відмові від навчання (спостерігається в 6-У класі – в 72,7%, в 8-А класі – в 38%, в 9-У класі – в 40% учнів).

Висновки. У процесі констатувального етапу дослідження вивчалися чинники шкільного життя, що впливають на формування та переважання тієї чи іншої стратегії поведінки розумово відсталих підлітків. До чинників, що формують позитивну поведінку, можна віднести адекватні вимоги до підлітка з боку педагогів, задоволеність підлітка своєю діяльністю та стосунками з оточуючими, підвищення мотивації до навчання, відсутність конфліктогенної обстановки на уроках і в позаурочний час. До негативних чинників, що формують деструктивні форми поведінки розумово відсталих підлітків, можна віднести ігнорування з боку однолітків і вчителів особистісної індивідуальності підлітка, відсутність підвищення мотивації до навчання, агресію з боку ровесників, використання конфліктогенів і негативну оцінку з боку учителів. Учні відрізняються інтелектуально пасивністю на уроках, розбавтаністю в поведінці, неухважністю, вони рідко звертаються з питаннями до вчителя, часто відволікаються, не виконуючи завдань, які вимагає вчитель. З ними не повторюють правила поведінки у школі на початку учбового року і після канікул. Все це закріплюється і стає стилем поведінки розумово відсталих підлітків. Виникає необхідність формування у дітей на всіх етапах їх розвитку правильне представлення про аномальні звички і форми поведінки.

Література

- 1. Бистрота Ю. О.** Психологічні аспекти проблеми конфліктної поведінки дітей з вадами розумового розвитку / Ю. О. Бистрота // Дефектологія. – 2005. – № 2. – С. 20-22.
- 2. Кулагина И. Ю.** Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина, В. Н. Коллютский. – М. : 2004. – 464 с.
- 3. Бистрота Ю. О.** Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків : автореф. дис ... на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Ю. О. Бистрова. – К., 2007. – 20 с.
- 4. Сорокин В. М.** Специальная психология / В. М. Сорокин. – СПб., 2003. – 234 с.
- 5. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.** Подростки с нарушениями в аффективной сфере / К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова. – М., 1988. – 307 с.
- 6. Исаев Д. Н.** Психопатология детского возраста : учеб. для вузов / Д. Н. Исаев. – СПб., 2007. – 463 с.
- 7. Шипицына Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб., 2002. – 496 с.
- 8. Фрейеров О. Е.** Клиника олигофрений,

осложненных психопатическими особенностями личности, в практике судебной и трудовой экспертизы / О. Е. Фрейеров // Проблемы олигофрении. – М., 1970. – 247 с.

Українцева О. О. Гендерні особливості прояву порушень поведінки у розумово відсталих підлітків.

У статті були виявлені чинники, що впливають на формування напрямків порушеної поведінки у розумово відсталих підлітків. Було встановлено вплив структури дефекту, рівня психічного розвитку, вікових особливостей та гендерних відмінностей підлітків на вибір напрямків поведінки. Були розроблені методичні рекомендації для вчителів та психологів допоміжних закладів

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, порушена поведінка, рекомендації.

Украинцева О. А. Гендерные особенности проявления нарушений поведения у умственно отсталых подростков.

Статья содержит результаты исследования проблемы гендерных особенностей проявлений нарушения поведения у умственно отсталых подростков, которая решалась на основе изучения биологических, индивидуально-психологических и социальных причин. Установлено влияние структуры дефекта, уровня психического развития, возрастных особенностей и гендерных отличий подростков на выбор направленности поведения. Были разработаны методические рекомендации для учителей и психологов вспомогательных учреждений.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, нарушение поведения, рекомендации.

Ukrainitseva O. A. Gender features demonstration of behavior disorder by mentally retarded teenagers.

In this article on the base of theoretical-experimental researching were exposed main reasons of beginning violations of behavior of mentally deficient teenagers. It was established influencing of defects structure and psycho neurological development generalities of school age children and genders differences teenagers on choosing strategy of their behavior.

Key words: the mentally retarded teenagers, behavior disorder, recommendation.

УДК 159.922.76

Хлопонина Н. Е.

**РОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ КАК НЕНОРМАТИВНЫЙ СЕМЕЙНЫЙ
КРИЗИС**

Семья, имеющая ребенка с психофизическими нарушениями, в современном обществе продолжает сталкиваться с негативным отношением окружающих и социальной изоляцией. Опыт психолого-педагогического консультирования семей, воспитывающих ребенка с психофизическими нарушениями, позволяет исследователям определить ряд проблем, характерных для таких семей: низкий уровень реабилитационных возможностей семей для оказания помощи ребенку с особыми потребностями; низкая психолого-педагогическая компетентность родителей, отсутствие необходимых психолого-педагогических знаний и низкая мотивация к их приобретению; высокий уровень психической травматизации родителей (или лиц, их замещающих), вызванный рождением ребенка с психофизическими нарушениями; пассивность позиции родителей в отношениях «родитель – ребенок – специалист» [1, с. 6].

Проблематика семей, воспитывающих ребенка с психофизическими нарушениями, выступает объектом исследования специалистов из различных социально-ориентированных областей знаний. Так, большое количество социологических исследований осуществляется в рамках социологического анализа проблем семьи, имеющей ребенка с особыми потребностями (В. М. Астапов, Г. Г. Гизатуллина, Т. А. Добровольская, О. Н. Лебединская, С. П. Пешков, Г. Г. Силласте, Б. Ю. Шапиро, Н. Б. Шабалина, Е. В. Шлогова, Ю. Г. Элланский и др.). Указанные авторы исследуют проблемы социального статуса такой семьи.

Психологами проведены исследования, направленные на изучение последствий разного рода психофизического нарушения ребенка для межличностных отношений в семье как в структуре детско-родительских, так и супружеских отношений (А. В. Абрамова, И. С. Багдасарьян, Т. Г. Богданова, З. Ф. Гафурова, Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк, И. Ю. Левченко, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. В. Пахомова, И. В. Саломатина, В. В. Сабурова, Е. А. Савина, Е. В. Сапоровская, М. М. Семаго, В. В. Ткачёва, С. М. Хорош, О. Б. Чарова, А. Р. Шапирова, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, G. E. Brown, E. Monck и др.). Результаты теоретико-эмпирических исследований являются основой для разработки диагностико-коррекционных, психоконсультативных и психотерапевтических методов и приёмов работы с семьей, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениями. Однако, для более полного понимания

закономерностей эмоционального принятия родителями рождения ребенка с психофизическими нарушениями, принятия и признания семьей диагноза ребенка, ограниченности его возможностей, перспектив его будущего, необходимо знать и понимать специфику и основные закономерности протекания ненормативного семейного кризиса, связанного с появлением в семье больного члена семьи (ребенка).

Объект исследования – переживание семьей рождения ребенка с психофизическими нарушениями. Предмет исследования – особенности переживания членами семьи рождения ребенка с психофизическими нарушениями как проявление ненормативного семейного кризиса.

Цель исследования – определение особенностей переживания родителями и другими членами семьи рождения ребенка с психофизическими нарушениями как проявления ненормативного семейного кризиса, связанного с тяжелой болезнью члена семьи.

Задачи исследования:

1. Определить семейный кризис, разграничить содержание нормативного и ненормативного семейного кризиса.

2. Выделить специфику и закономерности ненормативного семейного кризиса, связанного с тяжелой болезнью члена семьи; определить особенности переживания родителями и другими членами семьи рождения ребенка с психофизическими нарушениями как проявления ненормативного семейного кризиса.

3. Выделить основные направления психоконсультативной помощи семье, переживающей ненормативный семейный кризис, связанные с рождением ребенка с психофизическими нарушениями.

Семейный кризис – это состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящих к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения. В семейном кризисе можно выделить две потенциальные линии дальнейшего развития семьи: деструктивную, ведущую к нарушению семейных отношений и содержащую опасность для их существования, и конструктивную, заключающую в себе потенциальную возможность перехода семьи на новый уровень функционирования [2, с. 25].

Традиционно выделяют нормативные и ненормативные семейные кризисы. Понятие «нормативный кризис» связано с термином «жизненный цикл семьи», который впервые был использован в 1948 году Э. Дювалль и Р. Хилом. Нормативные кризисы рассматриваются как переходные моменты между стадиями жизненного цикла семьи. Э. Г. Эйдемиллер и В. В. Юстицкис называют нормативные семейные кризисы горизонтальными стрессорами [3].

Существует множество классификаций жизненных циклов семьи и нормативных семейных кризисов. Так, Дж. Хейли выделяет следующие нормативные семейные кризисы в динамике отношений семьи: принятие

на себя супружеских обязательств; освоение супругами родительских ролей и принятие факта появления в семье новой личности; включение детей во внешние социальные структуры (детский сад, школа); принятие факта вступления ребенка в подростковый период, экспериментирование с его независимостью; выросший ребенок покидает дом; супруги вновь остаются вдвоем; принятие факта смерти одного из супругов [2, с. 33-34]. Если семья в процессе переживания нормативного кризиса успешно адаптируется к новым социально-психологическим условиям, а её ролевая структура гибко перестраивается в ответ на новые требования семейной ситуации, семья с позитивными новообразованиями переходит на новый этап своего развития.

Ненормативный семейный кризис – это кризис, возникновение которого потенциально возможно на любом этапе жизненного цикла семьи и связано с переживанием негативных жизненных событий, определяемых как кризисные. Р. Хилл выделил три группы факторов, приводящих к возникновению ненормативных семейных кризисов: внешние затруднения (отсутствие собственного жилья, работы и т.д.); неожиданные события (например, один из членов семьи становится жертвой автомобильной катастрофы); внутренняя неспособность семьи адекватно оценить и пережить какое-либо семейное событие, рассматриваемое ею в качестве угрожающего, конфликтного или стрессового (серьёзная болезнь или смерть члена семьи, развод, супружеская измена и др.) [2, с. 92].

В каждом ненормативном семейном кризисе можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты: кризисное событие, восприятие и понимание членами семьи происходящего, отношение членов семьи к данному событию и особенности его переживания ими, изменение в семейной системе, возможные индивидуальные и общесемейные способы выхода из кризиса [4].

Большинство ненормативных семейных кризисов имеет свои закономерности протекания, знания о которых необходимы психологу для организации адекватной психологической помощи. Так, для оказания психологической помощи, планирования и осуществления психоконсультативной и психотерапевтической работы с семьей, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениям, необходимо понимать основные закономерности такого ненормативного семейного кризиса как тяжелая болезнь (в рамках данного исследования - рождение в семье больного ребенка).

Наличие тяжелобольного человека (ребенка) является нелегким испытанием для всей семьи. К категории «семья с тяжелобольным членом семьи» относятся семьи, где один из членов страдает каким-либо серьезным соматическим либо нервно-психическим заболеванием, алкоголизмом, патологической ревностью и т. п. Болезнь одного из членов семьи сопровождается нарастанием эмоционального напряжения в семье и физической нагрузки у отдельных ее членов [3].

Все трудности, с которыми сталкивается семья больного, можно разделить на объективные и субъективные. К числу объективных относятся возросшие расходы семьи, неблагоприятное воздействие сложившейся ситуации на здоровье ее членов, нарушения ритма и распорядка жизни семьи. Среди субъективных трудностей выделяют разнообразные переживания и эмоциональные акции в связи с психофизическим нарушением одного из членов семьи: растерянность из-за полной беспомощности больного; замешательство, вызванное непредсказуемостью его поведения; постоянное беспокойство о будущем, связанное с неспособностью больного решать свои жизненные проблемы самостоятельно; чувство страха; чувство вины; депрессия; разочарование; фрустрация; ярость, вызванная неразрешимостью самой проблемы заболевания [4]. Такие реакции семьи нормальны и естественны, поскольку обусловлены чрезвычайной сложностью ситуации и невозможностью повлиять на нее.

Появление в семье ребенка с психофизическими нарушениями приводит к значительному изменению её структуры и взаимоотношений между ее членами. По мнению К. Теркельсен, как правило, наблюдается «расслоение» семьи на три подгруппы, члены которых в различной степени вовлечены во взаимодействие с больным и заботу о нем:

1. Первая группа, или внутренний слой. Представлена членом семьи, который берет на себя роль главного опекуна и на которого приходится основная тяжесть повседневного ухода, надзора, обслуживания. Если речь идет о ребенке с психофизическими нарушениями, то, как правило, таким опекуном становится мать. Жизнь этого члена семьи полностью сосредоточена на больном ребенке. Опекун становится связующим звеном между ребенком и миром и несет ответственность за его социальную адаптацию. Он постоянно думает о потребностях и нуждах больного ребенка, заботится об их удовлетворении. Чаще всего именно этот человек занимается поисками причин болезни или попытками их рационального объяснения, обращается к специалистам за помощью, читает специальную литературу и контактирует с подобными семьями с целью поддержки и получения новых знаний о болезни. Как правило, этот человек несет ответственность перед социумом за поведение больного ребенка и возможные последствия его нарушенного поведения. Такой член семьи наиболее чувствителен и больше других страдает от любого ослабления и усиления симптомов болезни. Его жизнь наполнена постоянными заботами о больном ребенке. Чем хуже у него идут дела, тем больше активности требуется от опекуна, который часто при этом жертвует своей личной жизнью и интересами.

2. Вторая группа — это члены семьи, которые в меньшей степени участвуют в повседневной опеке, сохраняя возможность реализации личных планов и интересов. Они продолжают вести активную социальную жизнь (работают, учатся, встречаются с друзьями и др.), но

при этом их эмоциональная связь с больным ребенком достаточно сильная. Им труднее оторваться от своих многочисленных профессиональных, учебных, личных и других дел, вследствие чего они часто беспокоятся, что ухудшение состояния больного ребенка может стать угрозой для привычного образа жизни и их планов на будущее. Подобные опасения и возникающее чувство вины могут осложнять взаимоотношения с главным опекуном и провоцировать защитное поведение (у них неожиданно могут появиться «сверхважные» профессиональные и другие внесемейные дела). В результате между главным опекуном и другими членами семьи нередко возникает отчуждение (нарушение параметра сплоченности).

3. Третью группу составляют близкие и дальние родственники, знающие о проблемах, связанных с больным, интересующиеся им, однако практически не имеющие с ним повседневного контакта. Как правило, они обладают собственным взглядом на происходящее, чаще всего связанным с обвинениями в адрес главного опекуна и других членов семьи, что может усиливать чувство вины и беспомощность последних [2].

Среди факторов, стимулирующих рост неудовлетворенности в семье в результате болезни одного из ее членов (ребенка), Э. Г. Эйдмиллером и В. В. Юстицкисом были выделены следующие:

1. Ощущение вины (своей и больного) за болезнь. Семья особенно тяжело переживает болезнь, если ее члены винят себя в том, что произошло. Степень тяжести переживания зависит от представлений членов семьи и других родственников о болезни, ее причинах. К. Теркельсен описывает две наиболее встречающиеся точки зрения членов семьи больного на причины болезни:

– биологическая: члены семьи видят причину болезни в каких-то не зависящих от их воли и воли больного члена семьи изменениях в его организме. Они могут испытывать большую растерянность перед проявлениями болезни, переоценивать возможности медикаментозного лечения, их нередко терзает страх. В то же время они не склонны обвинять друг друга в болезни;

– психологическая: ее сторонники склонны обвинять себя и других членов семьи, а иногда и самого больного ребенка. Отношения в расширенной семье характеризуются взаимными упреками и обвинениями. Кроме того, имеется определенная агрессивность и по отношению к больному ребенку (например, «когда он хочет, когда ему надо, он понимает»). В этом случае члены семьи постепенно разделяются на обвиняющих и обвиняемых. Ради своего спокойствия они стараются не высказывать обвинений вслух и не обсуждать, кто же более всех виноват. Но скрытые взаимные обвинения могут создавать особую атмосферу тягостной тишины вокруг некоторых тем.

2. Поведение больного члена семьи. Если психофизическое нарушение с возрастом сопровождается негативными, нормативно

неодобряемыми изменениями в поведении больного ребенка, это может приводить к его деморализации, к разной степени утраты самоконтроля и эмпатии по отношению к чувствам других. Так, исследования психически больных показали, что даже самое причудливое поведение больного члена семьи (несвязная речь, галлюцинации и т. п.) создает не такое сильное напряжение в семье, как его раздражительное, агрессивное поведение.

3. Длительность болезни. Как начало болезни, так и все ее рецидивы — значимый источник субъективных трудностей для семьи. Так, большинство психических заболеваний имеют колебания клинических проявлений — временные улучшения сменяются временными же ухудшениями. Каждое такое изменение глубоко затрагивает семью. Улучшение вызывает всплеск надежд на возвращение к нормальной жизни, ухудшение порождает новое глубокое разочарование. Лишь накопление опыта приводит к тому, что семья постепенно освобождается и перестает эмоционально зависеть от временных колебаний в ходе болезни.

4. Степень нарушения обыденной жизни семьи. Болезнь одного из членов семьи приводит к тому, что образуются функциональные пустоты. Так, член семьи, выполняющий по отношению к ребенку роль опекуна, часто не в состоянии охватить другие важные семейные функции [5].

Специфика переживания семьей данного кризиса обусловлена, кроме того, возрастом ребенка на тот момент, когда у него возникло (проявилось) заболевание; наличием или отсутствием видимых дефектов физического развития, так называемым «грузом дефекта» (Гузев Г. Г., 1990). «Груз дефекта» понимается как интегральная оценка медико-социальных последствий поражения и времени, в течение которого эти последствия наблюдаются [4].

Знание специфики и закономерностей протекания ненормативного семейного кризиса, связанного с рождением ребенка с психофизическими нарушениями, даёт возможность специалисту значительно эффективнее осуществлять психологическую помощь такой семье. Практика показывает, что первым этапом в осуществлении психологической помощи такой семье является обращение к психологу того члена семьи, на которого возложен уход и забота о больном ребенке.

В основе запроса на психологическую помощь — попытка решить собственные проблемы, обусловленные большой физической и психологической нагрузкой, наличием значительного числа связанных с ситуацией рождения больного ребенка личных и межличностных затруднений, а также трудностями планирования дальнейшей жизни (социальной, профессиональной, личной).

По мнению большинства специалистов, психологическая помощь может включать в себя решение следующих задач:

1. Информирование обратившегося члена семьи о характере болезни (психофизического нарушения) либо перенаправление его к специалисту, который сможет квалифицированно объяснить, что за диагноз поставлен ребенку, как развивается болезнь и как нужно вести себя с таким больным.

2. Поддержка, заключающаяся в том, что психолог старается выслушать и понять клиента, учитывая специфику его ситуации. Если последний хочет оставить больного ребенка, поместить его в специальное лечебное учреждение, то он может испытывать чувства вины, стыда, моральное давление со стороны окружающих и других членов семьи. Задача психолога-консультанта – помочь клиенту разобраться в своих чувствах и переживаниях, а в случае необходимости – поддержать его решение по поводу данной ситуации, не оказывая давления и не используя социально одобряемые нормы и стереотипы.

3. Обсуждение таких специальных вопросов, как приемлемые способы взаимодействия с больным ребенком и обращение с собственными чувствами, возникающими в ответ на возможные реакции ребенка. Целесообразно начать с выявления ожиданий клиента (чаще всего родителя) от больного ребенка и, в случае необходимости, произвести их коррекцию в соответствии с характером и тяжестью психофизического нарушения.

Целесообразной является организация комплексного подхода к диагностической и коррекционной работе с такими детьми, привлечение разнообразных специалистов (логопедов, педагогов, дефектологов и психоневрологов). В то же время эффективность психологической помощи семье с «проблемным» ребенком во многом определяется психотерапевтическим компонентом работы с семьей.

Специалисту, работающему с семьей, воспитывающей ребенка с психофизическими нарушениями, важно помнить, что эффективность психологической помощи семье, по мнению М. М. Семаго, зависит от готовности родителей воспринимать и усваивать сообщаемую специалистом информацию. Если семья в это время продолжает отрицать факт наличия проблемы или ее члены находятся под влиянием сильных аффектов, то все попытки проинформировать родителей о необходимости тех или иных шагов в развитии и воспитании ребенка могут оказаться преждевременными.

Литература

1. Ткачева В. В. Технология психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. / В. В. Ткачева. – М. : АСТ; Астрель, 2007. – 318 с. **2. Олифирович Н. И.** Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велета. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с. **3. Эйдемиллер Э. Г.** Психология и психотерапия семи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с. **4. Крюкова Т. Л.** Психология семьи:

жизненные трудности и совладание с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с.
5. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия : хрестоматия / Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова, В. Юстицкис. – СПб. : Речь, 2007. – 400 с.

Хлопоніна Н.Є. Народження дитини з психофізичними вадами як ненормативна сімейна криза.

У статті наведено аналіз результатів теоретичного дослідження особливостей сімейних криз, соціально-психологічних криз сучасної сім'ї. Одна з соціально-психологічних криз пов'язана із народженням та вихованням дитини з психофізичними вадами. Результати дослідження можуть бути використані у практиці психологічної допомоги, в психологічній профілактиці сімейних конфліктів, в психологічній корекції порушень подружнього спілкування.

Ключові слова: психологічна криза, сімейна криза, дитина з психофізичними вадами.

Хлопонина Н. Е. Рождение ребенка с психофизическими нарушениями как ненормативный семейный кризис.

В статье приведен анализ результатов теоретического исследования особенностей семейных кризисов, социально-психологических кризисов современной семьи. Один из социально-психологических кризисов связан с рождением и воспитанием ребенка с психофизическими нарушениями. Результаты исследования могут быть использованы в практике психологической помощи, в психологической профилактике семейных конфликтов, в психологической коррекции нарушений супружеского общения.

Ключевые слова: психологический кризис, семейный кризис, ребенок с психофизическими нарушениями.

Hloponina N. The birth child with physical and psychical abnormalities of development as normative family crisis.

The article is an analysis of the results of theoretical research into features of family crisis, an analysis social and psychological crisis of modern family. One of this social and psychological crisis is related with parenting child with physical and psychical abnormalities of development. The results of the research can be used for psychological help, psychoprophylaxis of family conflicts, psychological correction against breach of conjugal communication.

Key words: psychological crisis, family crisis, child with physical and psychical abnormalities.

ЛОГОПЕДІЯ

УДК 616.831-005.1:616.89-008.434.5

Бабенко В. В.

К ПРОБЛЕМЕ ЧИСТЫХ ФОРМ АЛЕКСИИ У ПОСТИНСУЛЬТНЫХ БОЛЬНЫХ

Проблема реабилитации больных перенесших мозговые инсульты, черепно-мозговые травмы, операции по удалению опухолей головного мозга различной этиологии является актуальной как во всем мире, так и в Украине.

Около 170 тыс. человек в нашей стране, по данным института геронтологии, ежегодно переносят инсульт, который возглавляет список причин смерти и инвалидности. До 40% больных погибают, примерно 15% возвращаются к работе, более 45% становятся инвалидами [3, с. 15].

В Луганской области также наиболее актуальными и социально значимыми являются сосудисто-мозговые заболевания, они составляют 45% в структуре всех неврологических заболеваний. Мозговые инсульты остаются наиболее тяжелой формой церебро-васкулярной патологии. В 2009г. было зарегистрировано 7183 больных с мозговым инсультом, т.е. 363,8 человек на 100 тыс. населения. Примерно у 1/3 этих больных возникают афатические нарушения различной формы и степени тяжести, которые зачастую требуют логопедической коррекции [2].

Афазия – это полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Это одно из наиболее тяжелых последствий мозговых поражений, при котором системно нарушаются все виды речевой деятельности. Сложность речевого расстройства при афазии зависит от многих факторов: локализации поражения, величины очага поражения, особенностей остаточных и функционально сохранных элементов речевой деятельности. Очень важна реакция личности больного на речевой дефект, и особенности преморбидного уровня (например, степени автоматизации чтения) для прогноза возможности восстановления [4, с. 28].

Алексия (отсутствие чтения) – является частым симптомом, возникающим при поражениях головного мозга. Нарушения чтения имеют место практически при любой форме афазии. Существует много различных форм алексии, зависящих от локализации поражения. Характер алексии в каждом конкретном случае определяется спецификой речевого дефекта [1].

Так, например, алексия при сенсорной афазий (акустико-гностической) обусловлена нарушением акустических дифференцировок звуков, соответствующих буквам. В связи с этим возникают

закономерные литеральные и вербальные паралексии, пропуски звуков, чтение слова по догадке.

Алексии при афферентной моторной афазии имеют в основе трудности отдельной буквы, обусловленные распадом артикулемы. В результате возникают литеральные паралексии, а иногда и вербальные, на основе смешения сходных артикулов (по месту и способу образования).

Расстройства чтения при эфферентной моторной афазии носят иной характер, больные в состоянии прочитать отдельную букву, но из-за невозможности плавного переключения с одной артикулемы на другую испытывают трудности в слиянии букв в слоги. Это приводит к литеральным паралексиям, застреванию на отдельных буквах слова, появлению вставочных гласных, облегчающих артикуляторные переключения, и другим искажениям звуковой структуры слова.

Несмотря на то, что алексия изучается довольно давно, она все еще нуждается в дальнейшем исследовании. Особенно это касается так называемых чистых форм алексии именно у взрослых, перенесших инфаркт или инсульт головного мозга, т.е. тех нарушений чтения, которые протекают вне других нарушений речи или при слабой их выраженности. Дж. Дежерин выделяет две формы чистой алексии взрослых, которые связаны с поражением разных областей мозга.

1. Алексия, сопровождающаяся аграфией, которая возникает при поражении задней теменно-височной области левого полушария;
2. Чистая алексия, которая возникает при поражении затылочной доли левого полушария. Она наблюдается редко и является вариантом зрительной агнозии.

За почти 30-летнюю практику мы наблюдали трех человек, имевших чистую алексию после перенесенного инфаркта мозга. Двое из них отказались от логопедической помощи по ряду субъективных и объективных причин. Позвольте более подробно остановиться на примере пациента, получившего курс логопедической коррекции.

Мужчина 53 лет, высшее образование, инженер. Перенес инфаркт левой затылочной области. При компьютерной томографии обнаружен очаг поражения размерами 30 x 39 x 30мм. неоднородной плотности, без четких контуров. У больного отмечалось выпадение полей зрения справа (гемианопсия). Понимание обращенной к нему речи было адекватным, собственная речь развернутая, без аграмматизмов, словарный запас не изменен, письменная речь не нарушена: у больного были трудности при назывании цифр, выполнении простейших арифметических действий письменно из-за неузнавания цифр. Устно предъявленные задания выполнялись. Больной мог свободно и грамотно изложить свои мысли без ошибок в письменном виде, но прочесть написанное не мог. В остром периоде наблюдалось небольшое количество вербальных парафазии при назывании предъявляемых карточек (шкаф-чемодан,

шляпа-каскаетка). Эти нарушения речи очень быстро коррегировались 2-4 месяца параллельно с уменьшением отека мозга, адсорбцией поврежденных тканей и установлением местной циркуляции, являясь вторичным нарушением из-за вовлечения в патологический процесс височных областей мозга.

К коррекции нарушений приступили спустя 1 месяц от начала заболевания. Работа включала в себя полное обследование, выдачу заключения кор-рекция педагогике и подбор индивидуальной коррекционной программы. Занятия проводились 2-3 раза в неделю в течение 1 года. Первоначальная логопедическая работа велась не на буквенно-словарном материале, а на геометрических фигурах, т.е. в первоначальном периоде использовалась методика устранения оптических дислексии, широко известная среди логопедов.

Работа проводилась в следующих направлениях:

1. Восстановление зрительного гнозиса (узнавание цвета, формы и величины);
2. Развитие зрительной памяти (запомнить ряд карточек и найти их среди других);
3. Формирование пространственных представлений (вправо, влево, вверх, вниз);
4. Развитие пространственного анализа и синтеза;
5. Работа над цифрами.

После восстановления пространственного анализа и синтеза мы переходили к оптико-пространственному образу буквы (найти заданную букву среди других букв, сравнить буквы, списать буквы разными шрифтами).

В отличие от работы с дислексиками-детьми, у которых навык чтения не сформирован, мы имеем дело со взрослыми, у которых чтение в преморбидном периоде было автоматизировано, и больные знали, как читать. Поэтому параллельно проводилась работа на активацию остаточных возможностей глобального (не аналитического, узнавательного) чтения. При этом использовался показ слов идеограмм, представленных различными частями речи. (Методика подробно описана в книге «Восстановление речи у больных с афазией.» Э. С. Бейн., М. К. Бурлакова., Т. Г. Визель, Москва. Медицина. 1982г.)

Больной был мотивирован на выздоровление, активно работал, имел позитивный настрой. В результате, по истечению 1 года работы, восстановилась способность аналитико-синтетического чтения, хотя незначительное количество литеральных и вербальных паралексий сохранилось. Пациент возвратился к прежней работе, связанной с постоянным общением с большим количеством людей, чтением документов и выступлением с докладами перед аудиторией.

В доступной нам литературе мы встретили описание аналогичного случая в статье Л. С. Цветковой и соавт., журнал. Дефектология. № 6, 1992г. Авторы подробно описывают симптоматику алексии, у больного

58 лет. На компьютерной томографии было видно поражение 17 и 18 полей мозга затылочной области. У больного наблюдалась правосторонняя гемианопсия (выпадение полей зрения справа). Больной не мог читать, у него были нарушения слухо-речевой памяти. По мере улучшения ликвора и гемодинамики произошло спонтанное исчезновение вторичных симптомов, таких как нарушение слухо-речевой памяти, связанное с вовлечением височных областей мозга в патологический процесс (был отек, нарушение циркуляции). Однако, этот процесс был вторичным. Спонтанное улучшение наблюдалось в течении первых 3-6 месяцев после заболевания.

Специального коррекционно-восстановительного обучения больной не получал. По истечении 1 года после инсульта, нарушения чтения остались неизменными. Что позволило авторам статьи сделать вывод о невозможности спонтанного восстановления первично нарушенных функций.

В случае с нашим больным мы проводили динамическое наблюдение каждые полгода после выхода больного на работу. Больной тестировался, получал необходимые рекомендации. Динамика развития навыка была положительной. В настоящее время больной продолжает работать.

Таким образом, своевременное коррекционное воздействие делает возможным определенное восстановление первично нарушенных функций, не восстанавливающихся спонтанно.

Литература

1. Бейн Э. С. Пособие по восстановлению речи больных с афазией / Э. С. Бейн. – М. : Медгиз, 1962. – 335 с. **2. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 449 с. **3. Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Изд. гр. „Прогресс Универс“, 1994. – 480 с. **4. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М. К.** Стратегия и тактика восстановления речи / М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова). – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.

Бабенко В. В. Щодо проблеми чистих форм алексії у постінсультних хворих.

У статі висвітлені проблеми різних форм алексії щодо постінсультних хворих та загальні напрямлення корекції з ними.

Ключові слова: алексія, постінсультні хворі.

Бабенко В. В. К проблеме чистых форм алексии у постинсультных больных.

В статье освещены проблемы разных форм алексии у постинсультных больных и общие вопросы коррекционной работы с ними.

Ключевые слова: алексия, постинсультные больные.

Babenko V. V. To the problem of clean forms of alexia in poststroke of patients and general directions of correction with them.

In floors lighted up of problem of different forms of aiexia in relation to poststroke of patients and general directions of correction with them.

Key words: attention, memory, attention, memory, perception, processes of memory, processes of attention, imagination, thought, speech.

УДК 376.1-056.264:165-059.5

Бєлова О. Б.

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З НОРМАЛЬНИМ ТА ПОРУШЕНИМ МОВЛЕННЄВИМ РОЗВИТКОМ

У цей час у структуру пізнавальної сфери дитини прийнято виділяти психічні процеси, які забезпечують всебічне формування її особистості, їх умовно можна поділити на три групи: пізнавальні, емоційні, вольові.

Для повноцінного розвитку пізнавальної діяльності дитини, необхідна злагоджена, взаємопов'язана між собою робота всіх психічних процесів, а саме: сприймання, відчуттів, уваги, пам'яті, уяви, мислення, мовлення. Згідно Л. С. Виготського, існує тісний взаємозв'язок між пізнавальними та емоційними процесами (зв'язок „афекта” з „інтелектом”), відповідно розумова психічна діяльність базується на вольових якостях дитини та супроводжується різноманітними емоційними проявами, які можуть мати як негативні так і позитивні прояви.

У роботах науковців (А. С. Винокур, Л. Ф. Бєсонової, Л. С. Волокової, Т. Б. Спірової, А. В. Ястребової, та ін.), присвячених дослідженню мовленнєвих дефектів, значну увагу направлено на вивчення у дітей **фонетичного недорозвитку мовлення (ФНМ)**. Порухення звуковимови характеризуються неправильною вимовою окремих звуків (особливо свистячих, та шиплячих). Фонетичні порухення спостерігаються при анатомічних відхиленнях в будові чи рухливості артикуляційного апарату - щелепи, зубів, язика, піднебіння - або наслідування дітьми неправильного мовлення. Дані порухення призводять спотворення артикуляції окремих звуків, які впливають на чіткість та правильність мовлення. Зазвичай фонетичні порухення мовлення, не мають характерного впливу на засвоєння дітьми знань, але можуть впливати на формування їх особистості.

Науковці (А. С. Винокур, Л. С. Волокова О. Л. Жильцова та ін.) у своїх дослідженнях розкривають, що діти з ФНМ, мають різну реакцію на мовленнєву недостатність, і тому, психічний недорозвиток у них

проявляється по різному: у одних відмічається мисленнева пасивність, недостатньо нестійка увага, загальмоване сприймання, ослаблений процес запам'ятовування, а інші працюючи над власними недоліками, намагаються розвиватися на рівні зі своїми однолітками [3,4].

Отже, діти з ФНМ за своїм психічним розвитком мало чим відрізняються від дітей без мовленневих патологій, лише в окремих випадках, від слабкості характеру їх пізнавальна діяльність розвивається повільно.

До **фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення (ФФНМ)** науковцями (А. С. Винокур, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаєва, Р. Є. Левіна, А. Р. Лурія, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Спірова та ін.) прийнято відносити дітей з ринолалією, дизартрією, дислалією яка має акустико-фонематичні та артикуляційно-фонематичні форми. Дана категорія дітей характеризується збереженим, нормальним слухом та відповідним до віку інтелектом, але у них порушується процес формування вимовної сторони мовлення, внаслідок дефекту слухового сприймання і вимови фонем. При цьому, діти мають проблеми з диференціацією звуків, їм важко зрозуміти акустичну і артикуляційну різницю між опозиційними звуками. Що призводить до недостатньо чіткого оволодіння звуковим складом слова, в наслідок, діти зазнають специфічні труднощі при засвоєнні читання та письма [2,3,4].

Дослідження, науковців (Л. Ф. Спірова, Т. Б. Філічовою, Г. В. Чіркінюю), свідчать про те, що у дітей з ФФНМ у вимовній стороні мовлення спостерігається наступні дефекти: недиференційована вимова пар або груп звуків (заміни двох або трьох звуків одним); заміна складних за своєю артикуляцією звуків більш простими звуками; зміщення звуків близьких за своєю артикуляцією і акустичними признаками; не сформованість ритміко-слогової структури слова; не сприйняття звуків; не розвинений звуковий аналіз слів.

Л. Ф. Спірова відмічала, що вади фонематичного сприймання мають пряму залежність від степені первинного чи вторинного недорозвитку. Вторинний недорозвиток фонематичного сприйняття має наслідки анатомічних та рухових порушень органів мовлення (мовні кінестезії). Дана патологія, в період розвитку мовлення, значно знижує пізнавальну активність дитини, уповільнює та змінює розвиток її як психічних так і емоційно-вольових процесів. Але при вторинних ознаках дефекту, завдяки корекційних занять, можна ефективніше подолати недоліки звуковимовної сторони мовлення, ніж при первинному порушенню фонематичного сприйняття.

Дослідження, проведені Г. А. Каше, Т. Б. Філічовою, Г. В. Чіркінюю, свідчать, що у дітей ФФНМ переважає швидке виснаження, відволікання, зниження рівня стійкості та переключення уваги, все це залежить від недостатньої рухливості основних нервових процесів в корі великих півкуль, та від індивідуальних відмінностей дітей: особливостей темпераменту, стилю виховання.

Отже, пізнавальна активність дітей з ФФНМ переважно знижена, фонематичний недорозвиток уповільнює роботу процесів уваги, сприйняття, відповідно, знижуються рівні запам'ятовування, мислення, мовлення, емоційно-вольовий фон нестабільний, змінюється за обставинами.

Діти сьомого року життя з **нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ)**, мають певні порушення у лексичній стороні мовлення, а також, в них страждає засвоєння семантичної структури слова; є труднощі у смислового зв'язку між словами; спостерігається пасивність словесних засобів; існує не сформованість різних типів значень слова (переносних, похідних, синонімічних, багатозначних та ін.), спостерігається бідність словникового запасу (Л. І. Бартенева, Р. І. Лалаєва, Є. Ф. Соботович, Л. І. Трофіменко) страждає узагальненість словесних значень та поняття співвіднесеності і лексичної системності (Л. І. Трофіменко, Є. Ф. Соботович). Дітям важко розуміти складні тексти, засвоювати нові значення слів, користуватися зв'язним мовленням (Л. Є. Андрусишин, І. Баскакова, Є. Ф. Соботович). Також, зустрічаються помилки недиференційованого використання закінчень знахідного відмінку, що позначають живі та неживі істоти. Спостерігається недостатній рівень засвоєння парадигми дієвідміни атипових дієслів. У дітей з НЗНМ з дислалією, було виявлено (М. А. Савченко) порушення усного мовлення труднощі при засвоєнні програмованого матеріалу з читання і письма.

Діти з НЗНМ мають знижену саморегуляцію мислительної діяльності, їм важко переключатись з одного способу дії на інший, складно актуалізувати набуті знання та навички, особливо мовленнєвого виду (Л. Є. Андрусишин, І. Баскакова, Л. І. Бартенева, Є. Ф. Соботович) [2, 3, 4, 5]. Як засвідчують наукові дослідження (Л. Андрусишин, І. Баскакова) у більшості дітей з НЗНМ переважає недостатньо стійка увага, що призводить до труднощів утворення цілеспрямованої мислительної діяльності операційного характеру, недорозвитку лексико-семантичної системи мовлення (Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічева та ін.) та узагальнюючого мислення (О. М. Мастюкова, Є. Ф. Соботович, Л. І. Андрусишина), страждає оперативність та довготривалість вербальної пам'яті (Л. І. Андрусишина).

Отже, пізнавальні процеси дітей з НЗНМ розвивається уповільнено, переважає низький рівень уваги, сприйняття, погане запам'ятовування текстового матеріалу, недостатній розвиток мисленнєвої та мовленнєвої діяльності.

В основу вивчення психічних процесів у молодших школярів з різними розладами мовлення, нами було покладено психолого - педагогічний метод дослідження дітей з фонетичним недорозвитком мовлення (ФНМ), фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ), нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення

(НЗНМ). Дана класифікація вивчає наслідки мовленнєвих порушень які складаються з клінічної симптоматики дислалії, дизартрії, рінोलалії.

Результати проведеного нами аналізу наукової літератури показали, що особливості розвитку пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери у дітей з ПМР, на сьогоднішній день, вивчені недостатньо. Різноманітність наукових поглядів, щодо дітей з дислалією, дизартрією та рінोलалією, зосереджено на дослідженнях психофізіологічних механізмів, що обумовлює недорозвиток мовлення, на клінічних особливостях та специфічних звуковимовних сторін розвитку мовлення та фонематичного слуху.

Аналіз теоретичної літератури показав, що порушення мовлення при дислалії вивчала велика кількість науковців (Р. Шультес, Куссмауль, Гурман, М. Ю. Хватцев, М. А. Савченко, О. М. Смирнова, О. В. Правдіна, Б. М. Гріншпун, С. С. Ляпідевський, Т. Б. Філічова, Н. А. Чевельова, Г. В. Чиркіна, Л. С. Волкова та ін.), визначаючи причину виникнення дислалії, при якій спостерігається неправильна вимова фонем, дослідниками виділяються порушення будови артикуляційного апарату, зниження слуху, розумова відсталість, педагогічна занедбаність (Т. Б. Філічова, Н. А. Чевельова, Г. В. Чиркіна, Л. С. Волкова та ін.), гіпоопіка та гіперопіка, загальна фізична ослабленість при соматичних захворюваннях, затримка психічного розвитку, що обумовлена мінімальними мозковими дисфункціями, неправильний мовленнєвий зразок (Б. М. Гріншпун), фізична ослабленість після інфекційних захворювань, диспепсія (Р. І. Мартинова, А. О. Токарева).

Вивчаючи звуковимову дітей даної групи були виділені прості (мономорфні) та складні (поліморфні) дислалії. Звуковимовна сторона мовлення спотворена замінами та взаємозамінами; діти мають труднощі при оволодінні письма, читання (Р. А. Белова-Давід); виникає складність у навчальному засвоєнню грамоти, але процеси пізнавальної діяльності (Р. А. Белова-Давід) та рівень інтелектуального розвитку (В. В. Тарасун) у них залишаються збереженими. При дислалії не відмічається характерних відхилень у психічному розвитку дітей. У де яких випадках психічні процеси можуть проявлятися у вигляді астенії, і лише в окремих випадках дислалії мають форму олігофренії. Дослідження пізнавальної діяльності дітей дислаліків є недостатньо вивченим, аналізувалися лише клінічні та мовленнєві особливості цих учнів [6].

Спостерігаючи за процесами уваги у дітей дислаліків Р. І. Мартинова відмічає, що при відносно збереженій увазі, критичність до свого мовлення, у де яких учнів, визиває загальну втомлюваність, виснажливість та відволікаємість, але у цілому ці діти оптимістично налаштовані на отримання позитивних результатів у навчанні. Емоційна сфера та характер у них страждає в окремих випадках, лише де які діти мають роздратованість, плаксивість, розгальмованість, агресивність.

У дітей з дизартрією незалежно від локалізації ураження провідної ланки мовленнєвого апарату, виникають як рухові так і мовленнєві порушення, при яких, страждає лише вимовна сторона мовлення (О. В. Правдіна), затримка інтелектуального розвитку являється вторинною ознакою, яка базується на первинному дефекті (Р. А. Белова-Давід, О. А. Токарева). Відповідно, цих дітей неможна відносити до розумово відсталих, тому що їх словник, письмо, читання, граматична будова мови, вербальний та невербальний інтелект не завжди затримується у своєму розвитку (В. В. Тарасун).

Дизартрія завжди має органічне походження, яке виникає у пренатальний, натальний та постнатальний періоди розвитку дитини при певних порушеннях центральної нервової системи. Відповідні пошкодження призводить до не сформованості у дизартриків мовленнєвих кінестезій, при цьому, порушуються мовні операції, які забезпечують вибір потрібного слова, відбувається недорозвиток стимульно-просторових синтезів, що впливає на порушення логіко-граматичних конструкцій у мовленні, спостерігається не обширний словниковий запас на ті слова, які позначають просторові, часові уявлення та узагальнюючі поняття.

Вивчаючи гностичні функції у дітей з дизартрією, науковці (Р. І. Мартинова, Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвілі) визначали, що органічні пошкодження мозку призводять до порушень кінестетичного аналізатора, у наслідок цих порушень уповільнюється формування просторово-годинних уявлень, оптико-просторового та просторового гнозису, фонематичного аналізу, конструктивного праксису, що сильно відрізняється від розвитку дітей без мовленнєвої патології. Деяким дітям з дизартрією важко дається диференціювання нормального та дзеркального відображення букв, впізнання їх при накладанні одну на одну, розрізнення літер які мають графічну між собою схожість, всі ці недоліки провіщають відповідні труднощі при оволодінні дитиною писемним мовленням. В учнів з даним діагнозом спостерігається слабка просторова орієнтація, яка характеризується у плутанні таких понять як "право" та "ліво", виявляються труднощі при рахуванні предметів, чисел. Таким дітям важко встановлювати взаємозв'язок між просторовими відносинами та явищами дійсності у предметно-практичній діяльності та розуміти їх в імпресивному мовленні.

Вади звуковимови, у дітей з дизартрією, обумовлені порушенням фонетичної сторони мовлення, що характерно при ураженнях лицевого гнозису (особливо у зоні оральної мускулатури), орального та пальцевого стереогнозу. Науковці (В. А. Калугін, Р. І. Мартинова, Т. С. Овчинникова) відмічають, що у більшості дітей, спостерігається характерна загальна моторна незручність, неорганізованість, яка призводить до втомлюваності при будь-якому розумовому навантаженні, до низького рівня психомоторних навичок, та зорово-просторових

уявлень, що відповідно, сприяє недостатньому розподілу уваги, частому відволіканню, забуванню та низькій мисленнєвій діяльності.

Пам'ять у дизартриків страждає у різній степені, вчені (Р. І. Мартинова, Т. І. Власенко, В. А. Калугін, Т. С. Овчинникова) описують низький рівень продуктивного запам'ятовування серій геометричних фігур, що означає порушення сприйняття форми, та слабкість просторових уявлень. Виявляють, що рухова пам'ять розвинена краще за слухову, це характеризується частим забуванням складних інструкцій, при їх виконанні пропускають важливі елементи, міняють послідовність дій. Діти дизартрики з розумовою відсталістю та з затримкою психічного розвитку, з трудом запам'ятовують навчальний матеріал (вірші, тексти, букви, речення), всі дії виконуються повільно, не доводяться до логічного завершення.

О. М. Дьяченко, відмічав, що діти з нормальним мовленнєвим розвитком до шести років вміють без особливих труднощів відділяти образи від предметів та позначати їх відповідними словами. У дітей з дизартрією пізнавальна уява має уповільнений розвиток і у молодшому шкільному віці з репродуктивною перевагою може відповідати віку п'яти років.

Розглядаючи емоційно-вольовий фон дітей дизартриків, науковці (Л. С. Волкова, К. С. Лебедінська, Р. І. Мартинова, О. М. Мастюкова, М. С. Певзнер) в більшості випадків, спостерігали труднощі у поведінці, які характеризувалися драгівливістю, плаксивістю, частими спалахами агресивності (Р. І. Мартинова) [2,3,4]. Емоційна збудливість та виснаженість нервової системи (К. С. Лебедінська, О. М. Мастюкова, М. С. Певзнер) призводили до роздратувань, зміни настрою, метушні, частому прояву грубості, неслухняності. При втомлюваності посилювався руховий неспокій, науковці (Л. С. Волкова) відмічають дітей які схильні до реакцій істеричного типу, що кидаються на підлогу, кричать досягаючи бажаного. Інші лякливі, загальмовані в новій обстановці, уникають труднощів, погано пристосовуються до зміни обстановки [3].

У дітей з **ринолалією** при порушенні мовлення, що супроводжується патологічними змінами тембру голосу, звуковимови, це обумовлено анатомно-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату, [1,3] спостерігається фонетичний, фонетико-фонематичний та загальний недорозвиток мовлення, який спричинений вродженими аномаліями м'якого або твердого піднебіння, що зумовлює порушення мовлення та артикуляцію звуків.

Науковці, (О. С. Алмазова, А. Г. Іполітова, І. І. Єрмакова) вивчаючи загально-психічний розвиток цих дітей доводять, що в них є недостатньо активна пізнавальна та мовленнєва діяльність, вони швидко втомлюються, спостерігається соматична ослабленість, також, у цієї категорії дітей, відмічається фонетико-фонематичні порушення мовлення, та затримка у розвитку лексико-граматичних структур. Ринолаліки,

мають проблеми у закономірностях будови мови, у них несформована мовленнєва практика, що призводить до порушень лексичної та синтаксичної сторін мовлення. Активний словник менше за пасивний, також існує обмеженість кількості слів які позначають абстрактні та узагальнені поняття. На письмі спостерігається стійкий аграматизм, що розглядається як незасвоєння ними правил правопису [1, 3, 4].

У дітей з вадами мовлення (Г. Ф. Сергєєва, Л. Волкова, Е. М. Мастюкова, О. В. Трошин, Е. В. Жуліна) фонематичний вид сприйняття є порушеним, що відповідає про взаємозв'язок між розладом мовнослухового та мовнорухового аналізаторів. Г. Ф. Сергєєва вказує, що порушення функції мовнорухового аналізатора при дизартрії та ринолалії безпосередньо впливає на слухове сприйняття фонем, але не завжди є пряма залежність між порушеннями вимови звуків та їх сприйняття [2, 3, 4, 5].

Діти з ринолалією мають розгальмовану не стійку увагу, під час шкільних навчальних занять у них відмічається зниження працездатності і продуктивності, недостатня орієнтовка у навколишньому середовищі, яка спричинена ослабленою пам'яттю, увагою. Спостерігається зниження всіх видів порогової чутливості, бідність уявних процесів, що безпосередньо знаходиться у взаємозалежності від її мовленнєвої діяльності [1, 2].

Дана категорія дітей важко переживає свій дефект, у багатьох з них з раннього віку розвивається сором'язливість, роздратованість. Ослаблений стан здоров'я впливає на розвиток вищих психічних функцій та емоційно-волеву сферу дитини. Їх поведінка, характеризується підвищеною збудливістю, моторною розгальмованістю, або соматичною слабкістю в'ялістю, їм притаманна капризність, плаксивість, майже у всіх відмічається, астеничний синдром.

Емоційна сфера молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком була вивчена та охарактеризована не достатньо, найбільш дослідженим, вважається, емоційно - психічний розвиток у дітей із заїканням (Л. І. Белякова, Н. О. Власова, Г. А. Волкова, О. Л. Ковшиков, В. А. Кузьміна, А. Пеллінгер, В. І. Рождествінська, В. І. Селівборстов, Л. П. Успенська, Н. О. Чевельова, А. В. Юрова, Р. Ястребова та інші) та порушеним голосом (О. С. Алмазова, О. С. Орлова, Л. Е. Гончарук).

Вчені (О. С. Алмазова, В. А. Ковшиков, В. І. Селівборстов) зазначають, що більшість дітей із заїканням та порушеним голосом, гостро відчують мовленнєвий недолік, критично ставляться до свого дефекту, в них проявляється комплекс неповноцінності, що заважає їм у спілкуванні з оточуючими, що також, починає впливати на характер дітей в цілому.

Дітей із заїканням молодшого шкільного віку можна поділити на дві групи, одні – легко адаптуються у новому для них середовищі та вступають у спілкування з однолітками і дорослими. Другі – мають проблеми у комунікативній сфері з оточуючими їх людьми, що відрізняє

їх негативною та аутистичною поведінкою (Н. О. Власова, Г. А. Волкова). Вони важко впливаються у незнайомий колектив однолітків, можуть мати труднощі у навчанні (С. П. Миронова). У більшості з них переважає тривожно-недовірливий характер, підозріливість, фобічні стани, невпевненість, замкнутість, схильність до депресій, пасивно-захисні і захисно-агресивні реакції на дефект, підвищена збудливість, роздратованість, швидка втомлюваність, рухова розгальмованість, плаксивість, упертість.

Діти з захворюванням голосу, по різному відносяться до свого дефекту, одні терпляче переносять години лікування, та мають надію на одужання, інші як правило, характеризуються порушеною емоційно-вольовою сферою. Хворобливий стан даної групи дітей призводить до фізичної ослабленості, невпевненості у своїх можливостях, вони капризні, плаксиві, роздратовані, мають схильність до афективних спалахів [1, 2].

Вивчаючи дітей з порушеним слухом науковці (Т. А. Григорьєва, В. Ф. Матвеев, Н. Г. Морозова, М. М. Нудельман, В. Петшак) зазначають, що характерна вада заважає їхньому емоційальному розвитку, який будується на соціалізації та спілкуванні дитини з іншими людьми. Не змога виразити свої бажання та почуття, визиває труднощі у пристосованні у суспільстві, що призводить до роздратованості, агресивності, невротичних реакцій.

Емоційну сферу дітей з розумовою відсталістю характеризували психологічні праці С. Я. Рубінштейн, Ж. І. Намазбаєвої, І. М. Бгажнокової. У силу свого дефекту діти не завжди можуть контролювати свої переживання, М. П. Матвеева вказує на не диференційованість та незрілість емоційних відтінків у молодших школярів. С. Я. Рубінштейн описуючи їх поведінку говорить, що настрої розумово відсталих дітей може змінюватись протягом дня по декілька разів, переходячи від дисфорії до ейфорії або апатії. Дану категорію дітей Д. Н. Ісаєв, за емоційною нестійкістю, поділяє на чотири групи. В першу входять діти які мають більшість позитивних емоційних якостей, вони привітливі та добродушні; у другій групі спостерігається прояв озлобленості, агресивності, капризності, плаксивості, афективної збудливості, розгальмованості; у третій групі – впертість та лінивість; у четвертій групі діти бездіяльні, загальмовані, в'ялі.

Відсутність зорового сприйняття у дітей з вадами зору призводить до порушення візуального контролю, що характерним чином впливає на їх емоційно вольову сферу, характер та чуттєвий досвід. У цих дітей спостерігаються певні труднощі у навчанні, в ігровій діяльності, більшість з них мають негативні риси у характеру, що розкривається у пасивності, несміливості; в інших випадках – роздратованості, підвищеної збудливості, агресивності.

Отже, проведений нами аналіз наукової літератури показав, що основна увага науковців спрямована на вивчення особливостей

недорозвитку мовлення та визначення їх причин виникнення у дітей з дислалією, дизартрією, ринологією. Досліджуючи пізнавальні процеси даної групи дітей були визначені порушення фонематичних процесів, недорозвиток оптико-просторового, просторового гнозису, динамічного праксису, психомоторного розвитку, зорово-просторових уявлень, що відповідно спричиняє у дітей недостатній розподіл уваги, ослабленість пам'яті, низьку мисленнєву діяльність. Емоційно-вольова сфера краще була досліджена у дітей із заїканням, порушеним голосом, у розумово відсталих, у дітей з вадами слуху та зору. Поведінка дислаліків та дизартриків вивчена в окремих випадках, у перших, характер майже не відрізняється від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, а у других в більшості випадків спостерігається важка поведінка з нестійким настроєм, що супроводжується плачем, афективними спалахами.

Визначено, що сповільнений розвиток пізнавальної діяльності та зміни у емоційно-вольовій сфері прямо залежні від розвитку мовлення. Але емоційний фон дітей з порушеннями мовлення досі, був досліджений недостатньо. Тому, з нашого погляду, необхідно обширно охарактеризувати емоційну динамічність дітей з ПМР. Лише за таких умов, наше дослідження надасть можливість повноцінно оцінити основні та другорядні причини виникнення агресивності у дітей. Знайти ефективні підходи, що сприяють зниженню агресивної поведінки у молодших школярів завдяки формуванню у них адекватного та усвідомленого ставлення до власних негативних емоцій.

Література

- 1. Алмазова Е.С.** Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. – М. : Просвещение, 1973. – 151 с.
- 2. Жукова Н. С.** Логопедия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Е. Филичёва. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
- 3. Логопедия :** учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
- 4. Трошин О. В.** Логопсихология : учеб. пособ. / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М. : Сфера, 2005. – 256 с.
- 5. Соботович Е. Ф.** Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции / Е. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.
- 6. Тарасун В. В.** Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.03 / В. В. Тарасун. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 1999. – 57 с.

Белова О. Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком

Стаття розкриває основні особливості розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком.

Ключові слова: увага, пам'ять, сприймання, відчуття, уява, мислення, мовлення, загальний недорозвиток мовлення, нерізко виражений недорозвиток мовлення, фонетичний недорозвиток мовлення, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення.

Белова О. Б. Характеристика особенностей развития психических процессов у детей с нормальным а нарушенным речевым развитием

Статья раскрывает основные особенности развития психических процессов у детей с нормальным и нарушенным развитием речевого развития.

Ключевые слова: внимание, память, восприятие, ощущение, воображение, мышление, речь, нерезко выраженное недоразвитие речи, фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Belova O. Characteristic features of the development of mental processes in children with normal and impaired speech development

The article exposes the basic features of development of psychical processes at junior schoolboys with the normal and broken broadcasting.

Key words: attention, memory, attention, memory, perception, processes of memory, processes of attention, imagination, thought, speech, common escalation of broadcasting, not sharply expressed escalation of broadcasting, phonetic escalation of broadcasting, phonetic-phoneme escalation of broadcasting.

УДК 376.1:372.46

Голуб Н. М.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ТА МОВЛЕННСВОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Однією з актуальних проблем сучасної школи стає збільшення кількості дітей із значними труднощами в оволодінні навчальною програмою. Частою причиною стійкої неуспішності у навчанні є затримка психічного розвитку (ЗПР). Дитина із ЗПР потребує особливої турботи з боку вчителя, оскільки з самого моменту вступу до школи в неї виникають різноманітні утруднення: дитина незріла за рівнем розвитку в неї емоційно-вольової та мотиваційної сфери, тому їй важко адаптуватися до нових умов життєдіяльності, психо-емоційне навантаження під час занять у класі часто є для неї надмірним, тому призводить до швидкого зростання в неї втомлюваності й зниження

інтересу до навчальної діяльності [2]. Низька пізнавальна та мовленнєва активність дитини із ЗПР пов'язана з парціальною несформованістю в неї цілого ряду психічних процесів, недорозвиненням комунікативної, експресивної, регулятивної функцій мовлення. Статус „неуспішного учня” часто пригнічує дитину, робить її безпорадною, невпевненою у собі, а тому малоактивною у навчально-пізнавальній діяльності.

Шкільне навчання є успішним за умови достатньо сформованої у дитини функціональної бази (гностичних, мнемічних, мисленневих процесів), операціональної бази (того необхідного рівня знань, умінь та навичок, що забезпечує здатність засвоювати спеціальні навчальні дії та їх певний алгоритм). Значну роль у процесі навчання відіграють мотивація, програмування, саморегуляція та самоконтроль діяльності. Ураховуючи те, що навчання викликає у дітей із ЗПР значні утруднення, одним з основних шляхів подолання труднощів є цілеспрямоване формування в них пізнавальної та мовленнєвої активності, саме тих якостей, які стимулюють прояви вольових зусиль та забарвлюють процес навчання позитивними емоціями. Як показують дослідження Ш. Амонашвілі, Д. Богоявленського, В. Давидова, М. Данилова, Л. Занкова, Н. Менчинської, О. Савченко, усвідомлення і подолання в процесі навчально-пізнавальної діяльності доступних дітям утруднень найбільшою мірою сприяє їхньому розвитку. На важливість формування у дітей із ЗПР пізнавальної та мовленнєвої активності вказують В. Лубовський, І. Марковська, Т. Сак, Р. Тригер, У. Ульяновка, Н. Ципіна, С. Шевченко та ін.

Метою статті є визначення шляхів формування у дітей з ЗПР пізнавальної та мовленнєвої активності під час корекційних занять, що проводяться шкільним логопедом.

Робота логопеда з дітьми, які страждають на ЗПР, спрямовується на розвиток у них різних боків психічної сфери та мовленнєвої системи. Щоб сформувати у молодших школярів із ЗПР пізнавальну та мовленнєву активність, позитивне ставлення та інтерес до логопедичних занять, є доцільним:

- використання різноманітних форм, методів, прийомів логопедичної роботи, які допомагають створити творчу атмосферу на заняттях, сприяють виникненню у дітей відчуття новизни, привабливості тих завдань, що ними виконуватимуться;

- більш часте переключення дітей з одного виду діяльності на інший з метою попередження психо-емоційного перевантаження та підвищення їхньої активності, що реалізується включенням у навчально-корекційний процес сюрпризних моментів, ігрових ситуацій, жартівливих завдань і т. ін.;

- більш широке використання пізнавальних завдань, які розвивають довірливу увагу, пізнавальний інтерес, сприяють формуванню у дітей певних розумових та мовленнєвих операцій, прийомів мнемічної

діяльності, стимулюють творчий підхід до розв'язання певних проблем, виховують наполегливість, старанність;

– чітко визначення міри утруднень дітей під час виконання завдань, використання вправ у певній послідовності: від найпростіших до більш складних (при цьому важливо, щоб дитина докладала зусиль під час подолання утруднень, але утруднення були би для неї посильними);

– створення таких ситуацій, які найбільшою мірою стимулюють активну роль дитини у виконанні запланованої логопедом корекційної роботи, сприяють розвитку в неї навичок саморегуляції та самоконтролю.

Так, на логопедичних заняттях з дітьми молодшого шкільного віку значна увага приділяється формуванню в них навичок писемного мовлення. Якщо діти вже можуть прочитати короткий текст, їм можна запропонувати прочитати загадку, з окремих літер скласти слово-відгадку, дописати у словах в тексті пропущені закінчення (рис. 1).

<p style="text-align: center;">Ніжна зірка сніжно-біл... До мене згори злетіла. М'якеньк..., мов пушинка, Гарнесеньк... .. (а, и, і, н, ж, к, с, н)</p>

Рис. 1

Дітям цікаво, коли кожний відгадує свою загадку, самостійно редагує текст, потім виразно прочитує свою загадку іншим. Такі завдання викликають зацікавленість, це допомагає створити творчу атмосферу на занятті, а логопеду розв'язувати кілька корекційних завдань одночасно: покращувати техніку читання учнів, вправляти дітей в узгодженні прикметників з іменниками, у звуко-буквенному аналізі та синтезі слів.

У корекційній роботі з учнями, які страждають на ЗПР, доцільно частіше переключати дітей з одного виду діяльності на інший, використовувати хвилинки для психоемоційного розвантаження. Під час таких хвилин можна застосовувати загадки, жартівливі завдання, що викликає певну зацікавленість дітей, відповідно, підвищує в них пізнавальну та мовленнєву активність (наприклад: *“Щоб зварити компот, мама принесла з городу 3 помідори, 2 моркви, 1 перець.”* Якщо учні не звертають увагу на вказану невідповідність в умові (для компоту овочі!), то в запитанні задачі ця помилка повторюється: *“Скільки овочів принесла мама, щоб зварити компот?”*).

Діти із ЗПР часто неухважні під час виконання завдань. Прослухавши або прочитавши текст, вони не можуть відповісти на запитання педагога щодо його змісту. Більш широке використання пізнавальних завдань цілеспрямовано формує в дітей пізнавальний інтерес, стимулює до уважного сприймання на слух або самостійного

читання тексту завдань (наприклад: “Кожного дня Микола повертається зі школи додому о 12 годині. Вчора він запізнився, бо зайшов до хворого Сашка і дав йому уроки. А сьогодні він повернувся не пішки, як звичайно, а приїхав на велосипеді. Покажіть, о котрій годині Микола повернувся додому сьогодні, вчора, о котрій годині він звичайно приходив зі школи.” (рис. 2)).



Виконуючи дане завдання, дитина намагається встановити певні логічні та часові відносини, як правило, по кілька разів перечитує текст, щоб зробити правильні умовиводи. Це допомагає вправляти дитину у читанні, сприяє розвитку в неї мислення, мовлення, часових, зорово-просторових уявлень.

У роботі з молодшими школярами із ЗПР логопеду необхідно використовувати корекційні завдання у певній послідовності, із зростанням ступеню складності завдань за характером мовленнєвого матеріалу, що пропонується дітям, за характером практичних і розумових дій, що виконуватимуться учнями, за ступенем їхньої самостійності під час виконання завдань. Якщо спочатку дитині пропонується прочитати слова, визначивши в них правильний порядок складів (див. рис. 3; слова: „коза, собака”), то в подальшому завдання ускладнюється тим, що учню треба спочатку виділити склади, переставити їх у словах, прочитати слова, із „виправлених” слів скласти речення (див. рис. 4; речення: „Кішка нявчить. Корова мукає”). Така робота сприяє формуванню в дітей навичок мовного аналізу і синтезу, привчає до проявів активності та самостійності у навчально-пізнавальній діяльності, бо логопед цілеспрямовано ускладнює завдання, що пропонуються учням.

за-ко, ба-ка-со

Рис. 3

какіш, ровако, екаму, читьняв

Рис. 4

Ураховуючи психофізіологічні особливості дітей із ЗПР, педагогу необхідно створювати такі ситуації, які найбільшою мірою стимулюють пізнавальну та мовленнєву активність дітей, розвивають у них навички саморегуляції та самоконтролю. Підвищенню пізнавальної активності та самостійності молодших школярів сприяють такі завдання, які потребують від дитини самостійної перевірки чиєїсь роботи, написаного кимсь листа або твору. Так, наприклад, дітям пропонується прочитати

текст, знайти в ньому помилки, виправити їх (див. рис. 5). З метою підвищення рівня самоконтролю доречно застосовувати картку для здійснення перевірних дій (див. рис. 6), у якій можна знаком + помічати виправлені помилки (у даному завданні у відповідності до правила про написання слів з великої літери), класифікувати їх, що в цілому покращує якість виконання учнями запропонованої роботи і опанування ними певною орфограмою [1].

Маленький сашко приїхав до бабусі олені. Бабуся олена іванівна живе у харкові на вулиці якіра. У бабусі олені є невеличкий будинок, садок. Разом з нею живуть кіт мурко і песик рекс.

Рис. 5

Картка для здійснення перевірних дій:

- Прізвища, імена, по-батькові людей + + + +
- Клички тварин + +
- Назви міст, селищ +
- Назви вулиць +
- Назви річок

Рис. 6

Висновки. Робота логопеда з молодшими школярами, які страждають на ЗПР, часто є доволі тривалою, оскільки потребує не тільки корекції та розвитку в дітей усного і писемного мовлення, а й цілеспрямованого формування в них цілого ряду психічних процесів. Розвиток пізнавальної та мовленнєвої активності учнів робить процес корекції більш успішним саме через підвищення ролі у корекційному процесі самої дитини.

Література

1. Голуб Н. М. Умови формування самоконтролю у навчальній діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку / Н. М. Голуб // Корекційна педагогіка. – 2008. – № 2. – С. 31–34. **2. Сак Т.** Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку / Т. Сак // Дефектологія. – 2004. – № 4. – С. 7–10.

Голуб Н. М. Особливості формування пізнавальної та мовленнєвої активності в молодших школярів із затримкою психічного розвитку

У статті розглянуто шляхи формування пізнавальної та мовленнєвої активності у дітей із затримкою психічного розвитку під час проведення з ними логопедичної роботи.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, пізнавальна та мовленнєва активність.

Голуб Н. М. Особенности формирования познавательной и речевой активности у детей с задержкой психического развития

В статье рассматриваются пути формирования познавательной и речевой активности у детей с задержкой психического развития при проведении с ними логопедической работы.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, познавательная и речевая активность.

Golub N. M. The peculiarities of cognitive and speech activities for children with retarded mental development

In the article the ways of forming cognitive and speech activities for children with retarded mental development during speech therapy training are shown.

Key words: children with retarded mental development, cognitive and speech activities.

УДК 376

Винокурова С. М., Винокурова О. В.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

По данным мировой и отечественной статистики, количество детей с речевыми нарушениями ежегодно увеличивается. В связи с этим, особую актуальность приобретает проблема поиска новых путей оказания коррекционной помощи детям с нарушениями речевого развития (А. Н. Корнев, В. В. Тарасун, Г. В. Чиркина, Н. В. Чередниченко). Заиканием страдают около 2% детей и до 1,5 % взрослых (В. И. Селиверстов) [5].

Заикание – одно из наиболее труднопреодолимых нарушений речи, характеризуется нарушением темпа, ритма, плавности экспрессивной речи, что обусловлено судорожным состоянием мышц артикуляционного, голосового и дыхательного аппарата (Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев), с преобладающим нарушением коммуникативной функции (Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова, И. А. Поварова). Нарушение в развитии речи заикающегося ребенка существенно влияет на эффективность процесса социализации.

Речевые и психические нарушения у заикающихся детей накладывают отпечаток в первую очередь на процесс речевого общения.

Преодоление заикания и гармоническое развитие личности ребенка является важной задачей коррекционного обучения. Исходя из того, что в современном обществе возрастает значимость компетентности в общении, развитие навыков речевого общения и преодоление барьеров в межличностном общении заикающихся дошкольников является актуальной проблемой. Это и обусловило выбор темы научной работы: «Особенности формирования навыков речевого общения у заикающихся детей дошкольного возраста».

Цель исследования: теоретическое обоснование и апробация программы формирования навыков речевого общения у заикающихся дошкольников.

Общение – сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностью совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [2].

Заикание в целом не влияет на интеллектуальное развитие детей, но, как тяжелый речевой недостаток, при определенных ситуациях мешает коммуникативной деятельности и отрицательно влияет на полноту использования имеющихся интеллектуальных возможностей [3].

Коммуникативные трудности заикающихся детей имеют сложную психофизиологическую характеристику. Она складывается из особенностей протекания психических процессов и специфики деятельности общения. Отсюда следует, что для преодоления данного речевого нарушения необходимо организовать специальные логопедические занятия, предусматривающие нормализацию коммуникативной деятельности заикающихся детей (т.е. преодоление специфических при заикании отклонений в реализации устного речевого общения) и тех психических процессов, которые играют ведущую роль в развитии коммуникативной функции.

При работе с заикающимися детьми необходима целенаправленная педагогическая поддержка раскрытия внутренних резервов личности ребенка, обучение навыкам общения и взаимодействия с окружающими. Трудно переоценить важность адекватного и эффективного общения в социальном функционировании личности; восстановление или формирование у заикающихся полноценного общения не может ограничиваться работой по нормализации речевых функций и снятию вторичных эмоциональных расстройств. Само восстановление нормальной речи может протекать весьма успешно, но необходимо закреплять данный навык. Необходимы также понимание заикающимися их собственной роли в формировании межличностных отношений, опыт корректирующих эмоциональных переживаний, перестройка отношения к коммуникативной деятельности в целом и своей позиции в общении. В связи с этим педагогический компонент в процессе комплексной реабилитации при работе с

заикаючимися детьми играет ведущую роль [2].

Для детей дошкольного возраста, страдающих заиканием, была разработана Программа формирования навыков речевого общения, которая экспериментально была введена в работу с группой заикающихся дошкольников в Дневном логопедическом стационаре №25 Луганской областной клинической психоневрологической больницы.

В связи с физиологическими и психическими особенностями дошкольника лечение заикания в этом возрасте целесообразно проводить в учреждениях дневного стационара или специального детского сада. С психотерапевтической целью лечение заикающегося дошкольника следует осуществлять без отрыва от семьи, это способствует развитию наиболее здоровой личности ребенка, так как родители имеют возможность принимать участие в работе над перевоспитанием его речи. Группы следует комплектовать по возрастному принципу, число детей в группе не должно превышать 12 человек. Перед направлением в такую группу ребенка тщательно обследуют. При первичном обследовании заикающегося ребенка логопед диагностирует общее состояние речи, развитие её коммуникативной функции [3].

Экспериментальная группа дошкольников состояла из 12 детей, которым поставлен диагноз заикание. Тяжелая степень заикания – 4 ребенка, средняя – 7, легкая – 1.

Обучение правильному речевому поведению и преодоление психологических барьеров в общении осуществлялось в 4 этапа:

I этап – подготовительный. Логопед проводит обследование речи детей. По результатам наблюдения и диагностики, заикающиеся дошкольники экспериментальной группы разделены на 3 подгруппы по уровню нарушения общения. Для определения речевого статуса использовались следующие критерии:

- наличие запинок судорожного характера в речи;
- тяжесть внешних проявлений заикания (вербальных и невербальных);
- зависимость проявления заикания от степени самостоятельности речи и сложности речевой ситуации;
- наличие психологических симптомов заикания – навязчивых мыслей, логофобий, речевых уловок;
- проявление заикания в разных ситуациях – в кругу семьи, в разговорах со сверстниками, в разговорах со взрослыми, в игровой и учебной деятельности;
- наличие инициативы и активности в речевом общении.

1 подгруппа отличалась наличием выраженного нарушения общения.

2 подгруппа характеризовалась наличием только отдельных признаков нарушения общения.

3 подгруппа детей отличалась отсутствием нарушения общения.

До начала курса логокоррекции распределение детей

логопедической группы было следующим:

I уровень нарушения общения – 8 детей;

II уровень нарушения общения – 3 ребенка;

III уровень нарушения общения – 1 ребенок (инициальное заикание, легкая степень).

Таким образом, у 67% группы детей наблюдаются тяжелые нарушения в сфере общения.

Если соотнести эти подгруппы со степенью фиксированности на дефекте, то можно отметить следующее:

1 подгруппа – выраженная степень фиксированности;

2 подгруппа – умеренная степень фиксированности;

3 подгруппа – нулевая степень фиксированности.

II этап – начальный. Цель данного этапа – ознакомление детей со структурой ситуации общения и правильной реализацией речевой программы в моделируемых ситуациях. Содержание этого этапа включает обучение детей сопряженной и отраженной формам речи (по методикам Н. А. Власовой, Г. А. Волковой). Выбор данных форм речи обусловлен следующим:

1. Эти формы речи основаны на подражании ребенком образцам речевого и неречевого поведения взрослого.

2. С помощью сопряженного и отраженного произношения у заикающихся дошкольников формируется готовность к речи.

3. На основе сопряженной и отраженной речи возможно обучение другим её формам, таким, как вопрос, ответ, рассказ.

4. В процессе сопряжено-отраженного произношения у детей не проявляются симптомы заикания.

Основной задачей II этапа является ознакомление детей с компонентами, входящими в структуру ситуации речевого общения, с построением программы речевого высказывания и способом её реализации. Для этого на логопедических занятиях моделируются ситуации речевого общения.

Моделируемая ситуация похожа на сюжетно-ролевую игру, но вместе с тем имеет ряд отличий. Во-первых, взрослый в сюжетно-ролевой игре выполняет второстепенную роль, он только направляет детей, может предложить или уточнить развитие сюжета, которое дети принимают или не принимают. В моделируемых ситуациях роль логопеда является ведущей. Это связано с особенностями заикающихся детей: застенчивостью, замкнутостью, эгоцентризмом. Активная роль логопеда помогает формированию правильного речевого и неречевого поведения и препятствует проявлениям негативизма и агрессивности. В-третьих, в сюжетно-ролевой игре дошкольник играет роль или несколько ролей. В моделируемых ситуациях ролей нет. Сообразно особенностям ребенка логопед дифференцированно подходит к формированию у него правильного речевого и неречевого поведения. И наконец, структура речевой ситуации в игре, участие в общении или отказ от него, выбор

коммуникантов зависят только от желания детей. Структура моделируемых ситуаций строго определяется логопедом, что в дальнейшем позволит ребенку опознать её и ориентироваться в ней на бессознательном уровне.

Для моделирования предлагаются следующие ситуации:

1) знакомство со взрослыми или со сверстником в разной обстановке – дома, в детском саду, на дне рождения, в поездке, на прогулке;

2) предложение и поддержание темы общей беседы со взрослым или сверстниками в разной обстановке – дома за праздничным столом, в детском саду, на прогулке, в поездке;

3) предложение игры, объяснение её правил сверстникам, организация игры в разной обстановке – дома, в группе детского сада, на прогулке, в поездке;

4) обращение с просьбой, вопросом ко взрослому или сверстнику в разной обстановке – на улице, в группе детского сада, в транспорте, в гостях.

Указанные варианты ситуаций моделируются на основе соответствующего лексического материала, который и определяет содержание игрового занятия.

Примерная структура речевых ситуаций, которые специально отрабатываются на логопедических занятиях.

«День рождения»: приглашение друзей на день рождения; покупка подарка; обращение к прохожему с просьбой помочь найти нужный дом или узнать время; поздравление именинника; знакомство гостей; беседа за столом; предложение игры; процесс игры; прощание с хозяином.

«Игра друзей дома»: приглашение друзей по телефону; обращение к родителям за разрешением пойти поиграть к другу; обращение к прохожему с просьбой помочь найти нужный дом; встреча друзей; совместные игры.

«Гость в детском саду»: знакомство с гостем; знакомство гостя с товарищами ребенка; беседа с гостем; показ ему игрушек и творческих работ детей; беседа; прощание.

«Новенький в детском саду»: знакомство с новичком; знакомство с ребятами группы; беседа; показ игрушек, поделок, творческих работ; договор о совместных играх; проведение игры.

«Путешествие»: знакомство с попутчиками; беседа; договор о совместных играх; процесс игры.

«Прогулка»: приглашение друзей на прогулку; знакомство с детьми на игровой площадке; договор о совместных играх; игра; обращение к прохожему; прощание.

Для более лёгкого включения ребенка в выбранную ситуацию речевого общения и полного её понимания ребенком, считаю целесообразным использовать атрибуты, соответствующие смысловому

содержанию ситуации.

На данном этапе коррекционной работы логопед приобщает к ней родителей заикающихся дошкольников. Родители посещают логопедические занятия. Педагог проводит с ними беседы, в ходе которых разъясняет необходимость систематических усилий, направленных на формирование у детей правильного речевого поведения, обучает их специфическим формам сопряженной и отраженной речи.

III этап – переходный. Осуществляется обучение заикающихся дошкольников правильному составлению и реализации внутренней речевой программы при переходе от моделируемых ситуаций к немоделируемым, формируется вопросно-ответная речь.

В работе с детьми, страдающими заиканием, возникает необходимость предусмотреть не только коррекционные приёмы, направленные на преодоление собственно речевых недостатков, но и ряд психотерапевтических мероприятий.

На данном этапе комплексной коррекционной работы необходимо привлечение к занятиям с группой заикающихся детей специалиста-психолога, который будет осуществлять психотерапевтическое воздействие на дошкольников.

«Психотерапия – это планомерное использование психического воздействия с лечебными целями. Основное средство психотерапевтического воздействия – слово» [4].

У детей воспитывают желание и стремление работать над своей речью, веру в свои силы и возможность преодоления дефекта, что положительно влияет на результат логопедических занятий. Цель психотерапевтического воздействия:

1) стимуляция работы над речью, создание положительного эмоционального фона;

2) перевоспитание личности ребенка в целом: устранение психогенных наслоений; перестройка социального контакта с окружающими, нарушенного в силу имеющегося дефекта речи.

IV этап – завершающий. На данном этапе происходит закрепление правильного речевого и неречевого поведения в немоделируемых ситуациях. Основная задача этого этапа – овладение детьми формами речевого поведения в разных видах деятельности и в разных ситуациях. На этом этапе используется спонтанная речь.

Действия логопеда во время свободного общения дошкольников заключается в следующем: одобрение стремления заикающихся говорить; помощь при затруднении в построении речевой программы или в случаях непредвиденной смены компонентов структуры ситуации; помощь при затруднении в правильной реализации речевой программы. Для этого используются такие приемы, как наводящие вопросы, подсказка, показ образца общения, совместное проговаривание. Педагог поощряет детей за активность, самостоятельность, доброжелательность.

На IV етапе логопед проводить індивідуальні консультації батьків по організації спілкування дітей вдома і поза нього для закріплення правильного мовного поведіння. По прохання педагога батьки відзначають, як дитина спілкується з близькими людьми в течение дня, як виконує їх поручення, виникають ли конфліктні ситуації і як дитина їх розрешає. Рекомендується стимулювати дитину до мовного спілкування при відвідуванні громадських місць: в поліклініці попросити його сказати лікарю, що у нього болить, як він себе відчуває; в магазині – звернутися до продавця.

Батьки ведуть спостереження за спілкуванням дитини в різних ситуаціях. В разі необхідності допомагають їй в побудові і реалізації мовної програми або він відчуває страх перед спілкуванням і не бажає йти на мовний контакт.

Логопед проводить спеціальні бесіди з дітьми об спілкуванні в різних ситуаціях. Педагог вивчає, де був дитина, яке поручення отримав, як звернувся до людини і що той відповів їй. Разом з іншими дітьми обговорюється побудова мовної програми і її можливі варіанти. Педагог поощряє дитину за активність в спілкуванні. Такі бесіди стимулюють дітей на розширення мовних контактів, внушають їм впевненість в своїх комунікативних можливостях.

Таким чином, на завершальній стадії корекційної роботи здійснюється своєрідна функціональна тренувальна робота мовного спілкування дітей в різних ситуаціях.

Аналіз ефективності впровадження розробленої Програми формування навичок мовного спілкування в роботу з дітьми дошкільного віку з заїканням в умовах логопедическої групи щоденного логопедического стаціонару показав, що повністю подолали проблеми в спілкуванні 4 людини, у 6 – відзначаються значительні покращення. Т.е. для 83% заїкаючихся дітей групи застосовувана система роботи була ефективною. Діти стали проявляти мовну активність і ініціативу, навчилися працювати в групі ровесників, нормалізувалося спілкування заїкаючихся в родині.

Виконувані логопедическі заняття сприяли формуванню у дітей комунікативних навичок, корекції негативного емоційного стану, підвищенню самооцінки, розвитку вміння застосовувати отримані навички і в різних комунікативних ситуаціях (з різними співрозмовниками і на різні теми). Учасники групи разом навчилися подолавати психологічні бар'єри в спілкуванні.

Метою всієї корекційно-розвиваючої роботи в групі було усунення заїкання. Розв'язання цієї складної задачі можливо при правильній, науково обґрунтованій організації системи виховання і навчання, передбачаючій послідовне цілеспрямоване подолавання відхyleннь в використанні самостійної мови і

нормализацию свойственных заикающемуся ребенку личностных особенностей, проявляющихся в общении.

В экспериментальной группе помимо коррекционных задач по устранению заикания осуществлялась работа по формированию навыков активного речевого общения.

При формировании навыка слитной и плавной речи учитывались особенности проявления заикания в зависимости от ситуации, применяется перенос полученного навыка в реальные условия общения.

Таким образом, развитие общения у заикающихся детей дошкольного возраста является актуальной проблемой, так как общение не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

У дошкольников с заиканием отмечается недостаточная мотивация общения, недоразвитие коммуникативных умений и навыков, трудности организации собственного речевого поведения.

Поскольку, у заикающихся детей уже в дошкольном возрасте наблюдаются серьезные отклонения в личностном и коммуникативном статусе, очень важно помимо коррекционной работы по устранению заикания осуществлять формирование умений и навыков общения. Необходимо всесторонняя реабилитация заикающихся дошкольников при помощи методик, сочетающих в себе и педагогическое, и психотерапевтическое воздействие на личность.

Анализ исследований психологического аспекта заикания показал, что заикание как психологическая проблема – прежде всего нарушение системы общения, приводящее к изменениям личности заикающегося ребенка. Сугубо коммуникативный характер заикания приводит к глубокому нарушению процесса в ряде звеньев: эмоциональном (появление логофобии), когнитивном (в искажении понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о себе самом как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций, сужение круга общения).

Литература

- 1. Виноградова М. А.** Формирование навыков речевого общения у заикающихся дошкольников : учеб.-метод. пособ. для логопедов / М. А. Виноградова. – СПб. : КАРО, 2006. – 128 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).
- 2. Гафарова Р. М.** Пути активизации общения заикающихся детей / Р. М. Гафарова. – Казань : Изд-во Ин-та истории АН РТ, 2003. – 112 с.
- 3. Заикание** / под ред. Н. А. Власовой, К. П. Беккер. – М. : «Медицина», 1978. – 200 с.
- 4. Поваляева М. А.** Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов : коллективная монография / под общ. ред. М. А. Поваляевой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 352 с. (Серия «Учебники, учебные пособия»).
- 5. Селиверстов В. И.** Заикание у детей: Психокоррекционные и

дидактические основы логопедического воздействия: учеб. пособие для студ. / В. И. Селиверстов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с. – (Коррекционная педагогика).

Винокурова С. М., Винокурова О. В. Особенности формирования навыков речевого общения у заикающихся детей дошкольного возраста.

В статье анализируется влияние заикания на развитие общения у детей дошкольного возраста. Освещены психолого-педагогические условия формирования навыков речевого общения заикающихся дошкольников на логопедических занятиях. Предложены ситуации речевого общения для моделирования на коррекционных занятиях по устранению заикания у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: заикание, речевое общение, моделируемая ситуация, психотерапия, коммуникативные навыки.

Вінокурова С. М., Вінокурова О. В. Особливості формування навичок мовленнєвого спілкування у дітей дошкільного віку із заїканням.

В статті аналізується вплив заїкання на розвиток спілкування у дітей дошкільного віку. Висвітлені психолого-педагогічні умови формування навичок мовленнєвого спілкування дошкільників із заїканням на логопедичних заняттях. Запропоновані ситуації мовленнєвого спілкування для моделювання на корекційних заняттях з усунення заїкання у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: заїкання, мовленнєве спілкування, модельована ситуація, психотерапія, комунікативні навички.

Vinokurova S. M., Vinokurova O. V. Peculiarities of verbal communication skills in stuttering preschool children.

The article analyzes the impact of stuttering on communication development in preschool children. Article deals with psycho-pedagogical conditions of verbal communication skills stuttering preschool children in speech therapy sessions. Proposed situation of verbal communication for the simulation of corrective exercises to eliminate stuttering in preschool children.

Key words: stuttering, speech communication, simulated situation, psychotherapy, communication skills.

УДК 376

Гінжелюк О. В.

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР І ВПРАВ

Базовий компонент дошкільної освіти визначає вимоги до життєвої й соціальної компетентності дітей шестирічного віку як інтегрованого результату процесу загальної й спеціальної підготовки до навчання в школі [1]. Процес підготовки до навчання в школі дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ) передбачає як формування мовленнєвої, так і комунікативної компетентності. Мовленнєва компетентність визначається як достатнє володіння усним мовленням, що зумовлює наявність достатнього словникового запасу, правильного сприймання і вимови, вживання граматичних форм рідної мови і розуміння зв'язного тексту відповідно до вікових можливостей. Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2].

У психологічному змісті поняття «спілкування» виділяється як аспект соціалізації особистості, бо кожна людина протягом всього свого життя перебуває у постійному стані «переговорів» з рідними, однолітками та іншими дорослими. Розвиток у дитини здатності вести діалог вимагає від вихователів та батьків вміння формувати в процесі взаємних розмов діалогічне мовлення тобто діамонологічну компетентність, що потребує оволодіння мовленнєвими формами – згоди, заперечення, уточнення, перепитування, зустрічного питання, прохання, вимоги, дозволу, поради, відмови, спонуки, задоволення, вдячності, подиву, невдоволення тощо.

Діамонологічна компетенція – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [2]. Відсутність розмаїття форм у діалозі може перетворити його у допит, коли тільки одна сторона має право ставити запитання, а друга – відповідати на них. Саме важливість своєчасного становлення діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ спонукала до необхідності визначення *мети дослідження*: формування діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Завдання передбачало*: визначення засобів розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ.

У процесі теоретичного аналізу літератури було виявлено, що під поняттям ЗНМ розуміють різноманітні складні мовленнєві розлади, при яких порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звуковимовної та лексико-граматичної сторін мовлення.

У дітей із ЗНМ страждає не тільки мовлення, але й вербальне мислення, увага, пам'ять, вони швидко виснажуються і втомлюються, втрачають інтерес до будь-якої діяльності. Оскільки, у дошкільному віці провідною діяльністю є гра, то її роль у розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку може бути ефективним засобом впливу на якість мовлення в цілому [4]. Тому одним із засобів розвитку мовлення є ігри та вправи. Гра – це обов'язково спільна діяльність, в якій діти спілкуються один з одним. Спілкування дітей у процесі гри мотивує розвиток їхнього мовлення (розширення словника, розвиток граматичної будови). У грі створюються ситуації, які виникають в практичній діяльності й збагачують знання дітей про навколишній світ. М. Хватцев підкреслює, що ігри сприяють: співпраці педагога з дитиною; активізації інтересу до мовлення; бажанню оволодіти тими чи іншими вміннями та навичками; реформуванню старих та появі нових мовленнєвих навичок; застосуванню набутих навичок у житті [3].

Робота по розвитку діалогічного мовлення старших дошкільників із ЗНМ здійснювалося в логопедичній групі «Сонечко» й передбачала – вивчення рівня розвитку діалогічного мовлення у дітей; з'ясування стану організації корекції діалогічного мовлення. Для вивчення рівня розвитку діалогічного мовлення у дітей були використані загальноприйняті й адаптовані (К. Крутій та ін.) діагностичні методики визначення опанування дітьми різними типами діалогів: діалог етикетного характеру; діалог – розпитування; діалог – домовленість; діалог – обмін думками, повідомленнями. Результати обстеження виявили несформованість діалогічного мовлення й необхідність розвитку діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ.

У логопедичній роботі з дітьми із ЗНМ застосовують різні вправи та ігри, які впливають на функціонування периферичного мовленнєвого апарату та загальну якість мовлення дошкільника [4]: ігри та вправи на розвиток артикуляційного апарату; вправи та ігри на розвиток фонації; ігри на розвиток мовленнєвого дихання та ін. Проте, дидактична гра має на меті навчити дитину чомусь новому. В таких іграх дитина спостерігає, порівнює, співставляє, класифікує предмети, проводить доступний їх аналіз і синтез, робить узагальнення; вчиться розрізняти, називати і використовувати кольори, створювати композиції, групувати предмети.

Логопедична робота по розвитку діалогічного мовлення засобами дидактичних ігор здійснювалася поетапно. Процес логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ був організований в руслі традиційної системи логопедичного впливу, проте у зміст включалися дидактичні ігри та вправи для розвитку діалогічного мовлення за такими напрямками: діалог етикетного характеру; діалог – розпитування; діалог – домовленість; діалог – обмін думками, повідомленнями, що сприяють активізації емоційних і мислительних процесів: єдність слова, єдність думки і уяви дітей [2, 4].

Діалог – почерговий обмін репліками двох і більше людей. Оскільки логопедична робота носить цілісний характер, то для дітей з ЗНМ є важливим оволодіння діалогічним мовленням різних форм – згоди, заперечення, уточнення, перепитування, зустрічного питання, прохання, вимоги, дозволу, поради, відмови, спонуки, задоволення, вдячності, подиву тощо. Дидактичні завдання ігор і вправ побудовані так, щоб навчити дітей складати діалог, самостійні розповіді про предмети, явища в природі та в суспільному житті. Існують різні методи розвитку діалогічного мовлення за К. Крутій:

1. Бесіда – один із основних методів. Це організована, цілеспрямована розмова вихователя з дітьми на певну тему, яка складається із запитань і відповідей. Бесіди поділяються на вступні, супровідні, заключні.

2. Дидактичні ігри – для молодшого дошкільного віку ігри типу «Познайомимось з ляльками», «Нова лялька», «У гостях у ведмедика», «У гостях у казки», «Три ведмеді» та ін.

3. Розмова з дітьми – тематика розмов повинна спиратися на їхній досвід, знання і уявлення про навколишнє життя, про явища природи.

4. Ігри – драматизації та інсценізації – для драматизації використовуються казки з чітким динамічним сюжетом, повторами, діалогами («Колобок», «Ріпка», «Рукавичка», «Котик і Півник» та ін.).

5. Тематичні ігри мовленнєвої ситуації – «Зустріч друзів», «Знайомство», «У лікарні», «Розмова по телефону», «Сім'я» та ін. Для активізації дітей на заняттях слід використовувати різноманітні методичні прийоми. Серед них – уявний діалог дітей з літературним героєм.

6. «Кумулятивні казочки» – це ланцюг питань та відповідей, витриманих у межах одного логічного ряду. Такі твори співзвучні з характером мислення дитини, такі забавлянки вчать дітей чітко ставити запитання та вести діалог один за одним без допомоги дорослих.

7. Мовленнєві ситуації. Щоб вчити дітей діалогічному мовленню слід використовувати ігрові мовленнєві ситуації, побудовані на діалозі. Це можуть бути невеликі інсценізації: «Знайомство», «У лікарні», «У магазині», «На пошті», «У зоопарку», «Розмова по телефону», «Зустріч друзів» та ін.

8. Схеми-моделі – одна з основних чинників розвитку творчого мислення та мовленнєвого спілкування. Використовуючи схеми-моделі, потрібно запитання ставити так, щоб вони спонукали до інтелектуальної активності.

9. Кросворди – гра – завдання, яке полягає у вписуванні літер у перехресні рядки клітинок так, щоб формувалося поняття про те, що елементом мовлення є слово [2].

Засобом підвищення рівня розвитку діалогічного мовлення ми обрали дидактичні ігри та вправи, перш за все, враховуючи їх доступність, динамічність, образність й емоційність. Ігри діалогічного

змісту сприяють активізації емоційних і мислительних процесів. Такі ігри виховують уміння слухати і чути запитання вихователя, запитання та відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати судження. Підбір та використання ігор і вправ із різноманітними формами та видами діалогічного мовлення передбачало широке користування власним мовленням дітей, як для задоволення потреб у спілкуванні, так і з метою його вдосконалення на заняттях, в ситуаціях буденного життя. Дидактичні ігри та вправи для розвитку діалогічного мовлення проводилися на різних заняттях, під час прогулянок, рухливих ігор.

Отже, формування діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ засобами дидактичних ігор та вправ у процесі логопедичної роботи є доцільним.

Література

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти – К., 1998.
- 2. Богуш А. М.** Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / Богуш А. М. Практикум : навч. посібник. – К. : Вища школа, 1995. – 192 с.
- 3. Логопедия.** Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. В 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной недостаточностью. – 480 с.
- 4. Сазанова С. Н.** Развитие речи дошкольников с ОНР / С. Н. Сазанова (Комплексный подход) : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.

Гінжелюк О. В. Розвиток діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ засобами дидактичних ігор і вправ.

У статті розглянуто розвиток діалогічного мовлення у дітей із ЗНМ засобами дидактичних ігор і вправ

Ключові слова: діалогічне мовлення, діти з порушеннями мовлення, дидактичні ігри, вправи.

Гинжелюк О. В. Развитие диалогической речи у детей с ОНР средствами дидактических игр и упражнений.

В статье рассматривается развитие диалогической речи у детей с ОНР средствами дидактических игр и упражнений.

Ключевые слова: диалогическая речь, дети с нарушением речи, дидактические игры, упражнения.

Hinzhelyuk O. The development of dialogic speech in children with general speech underdevelopment means of educational games and exercises.

In the article development of the dialogic broadcasting is considered for children from ZNM by facilities of didactics games and exercises.

Key words: dialogic broadcasting, ZNM, didactics games and exercises.

УДК 376.36

Гриненко О. М.

**РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА»
В МОЛОДШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ
ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Надання українській мові статусу державної на конституційному рівні, зміна її соціально-політичних функцій, що відбувається на сучасному етапі розвитку України, спричиняють переорієнтацію мети навчання рідної мови на посилення уваги до підвищення теоретичного й методичного рівнів її викладання в початковій школі.

У цьому зв'язку складною загальнопедагогічною, психологічною та логопедичною проблемою постає навчання й виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Її актуальність на сучасному етапі розвитку дефектологічної науки визначається тим, що кількість школярів, які унаслідок системних порушень мовлення зазнають труднощів під час опанування мовних знань, умінь і навичок, збільшується з кожним роком, про що свідчать численні дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців (Н. Заваденко, Р. Лалаєва, І. Прищепова, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Відомі науковці в галузі дефектології (Л. Вавіна, О. Жильцова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.) установили, що рівень розвитку мовлення дітей із ТПМ значно нижчий, ніж у їхніх однолітків без патології, можливості сприймання мовлення в таких школярів обмежено, а процес засвоєння знань і набуття певних умінь і навичок пригальмовано.

Результати досліджень із проблем недорозвитку мовлення О. Ревуцької, В. Тарасун, Н. Чередниченко, М. Шевченко та ін. засвідчили, що саме учні з ТПМ зазнають значних труднощів під час оволодіння програмовим матеріалом з рідної мови.

В. Воробйова, Б. Гриншпун, Р. Левіна, Є. Соботович, Т. Філічева, Н. Трауготт, С. Шаховська вказують на те, що в дітей із ТПМ недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем і, відповідно, погано засвоюються навички словозміни та словотворення.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює й специфічні особливості мислення. У цьому зв'язку Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, О. Мастюкова, О. Усанова вказують на своєрідність інтелектуального розвитку дітей із ТПМ. Є. Соботович, зокрема наголошує, що в дітей із ТПМ виявляються певні особливості мисленнєвої діяльності: недорозвиток операцій аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації; труднощі розуміння причинно-наслідкових зв'язків, побудови умовиводів, - а також недостатній обсяг

короткочасної слухової та недорозвиток оперативної пам'яті, труднощі переключення й розподілу уваги.

Важливість знань із морфеміки у своїх дослідженнях обстоювали О. Соколов, О. Текучов, С. Львова та ін. Так, О. Соколов відзначав, що кожне слово належить до певної частини мови, а морфемі кожної частини мови мають власну специфіку; О. Текучов наголошував, що знання морфемного складу слів гарантує орфографічно правильне письмо; С. Львова зауважувала, що дві третини орфограм вимагають часткового аналізу складу слова чи словотворення, а морфемний аналіз може ставати більш осмисленим і мотивованим за врахування слова й морфем.

Мета статті полягає в розкритті ролі та значення вивчення розділу «Будова слова» для молодших школярів із ТПМ.

Навчальний предмет «Українська мова» відіграє провідну роль у навчанні та вихованні молодшого школяра з ТПМ, у формуванні мовленнєвих умінь і навичок, розвитку творчих здібностей.

У програмі з української мови для молодших школярів із ТПМ [3] вивчення граматики посідає чільне місце, оскільки саме в цих класах учні ознайомлюються зі структурою рідної мови, оволодівають навичками практичного її вживання. Граматичні поняття можна засвоїти, спираючись тільки на логічну роботу мислення. Для того, щоб граматичне поняття було свідомо засвоєне, учнів необхідно навчати прийомів розумової діяльності, за допомогою яких досягається виявлення, вичленування і об'єднання істотних ознак об'єктів, що вивчаються. Тому мовний матеріал, що опрацьовується на цих уроках, є базовим для свідомого оволодіння мовою в середніх класах, зокрема це стосується й опанування відомостей про будову слова та роль у ньому морфем.

У ході вивчення відповідного розділу програми молодші школярі з ТПМ мають усвідомити поняття «корінь», «суфікс», «префікс», «закінчення», для чого їм слід вдатися до складної розумової роботи: вичленувати (абстрагувати) істотні ознаки, об'єднати (узагальнити) їх у одну групу, засвоїти (осмислити) спеціальну термінологію.

Діюча програма з української мови для загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ враховуючи значення даного розділу в системі вивчення української мови підвищує вимоги щодо вивчення морфемної будови слова. Згідно з цими вимогами молодшим школярам подаються відомості про корінь, суфікс, префікс як значущі частини слова. Закінчення вивчається як засіб зв'язку слів у словосполученні і реченні. Учні навчають членувати слова за їх морфемним складом, розпізнавати значення морфем, визначати, як утворилося слово.

Вивчаючи морфемну будову слів молодші школярі з ТПМ готуються до усвідомлення і засвоєння багатьох орфографічних правил, а знання системи закінчень змінюваних слів створює необхідну основу

для вивчення синтаксису, зокрема засобів зв'язку між словами в словосполученні і реченні.

Практичні спостереження за навчально-виховним процесом дозволяють стверджувати, що в молодших школярів із ТПМ під час вивчення розділу „Будова слова” виникають об'єктивні труднощі: вони погано засвоюють основні поняття розділу („корінь слова”, „спільнокореневі слова”, „префікс”, „суфікс”, „закінчення”), не виділяють їх істотних ознак, у ході аналізу враховують лише зовнішнє оформлення слів і не розуміють їх значення, не розрізняють однокореневих слів і форм одного й того самого слова, не усвідомлюють, що головний спосіб виділення кореня полягає в доборі споріднених слів. При вивченні закінчення дітям важко усвідомити його функцію як засобу вираження граматичного значення слова, а також те, що закінчення в слові може виражати кілька граматичних значень. У зв'язку з відсутністю матеріального його вираження учням важко усвідомити поняття про нульове закінчення слова.

Виконуючи морфемний розбір слова, молодші школярі з ТПМ виявляють формальне ставлення до цього процесу: виділяючи в словах морфеми, вони не враховують їх значення. Причини помилок у морфемному розборі слів ми вбачаємо в тому, що ці недоліки пов'язані не лише з його надзвичайною складністю для дітей даної категорії, але й з тим, що в практиці викладання не враховуються виділені у працях відомих психолінгвістів закономірності сприйняття морфемної структури слова. Тим часом дослідження науковців (О. Леонтьєв, В. Орфінська, Є.Соботович, О. Шахнарович та ін.) допомагають глибше розібратися в складних процесах породження, сприйняття похідного слова, а також у таїнах зберігання в пам'яті лінгвістичної інформації, словникового складу рідної мови.

Усе це свідчить про те, що процес виділення в слові його значущих складників – морфем – протікає в молодших школярів із ТПМ досить повільно й ускладнено, а саме мовлення цих дітей складається з шаблонів, що використовуються в певній ситуації. За результатами досліджень О. Мастюкової, це є причиною несформованості зв'язку між окремо взятою морфемою та її значенням поза конкретним словом, при тому, що всі морфеми в мові пов'язані між собою й організовані в морфемну систему, а зміст кожної морфемі ґрунтується на їх сукупності та її положенні в системі.

У дітей із ТПМ не формується зв'язок між звукокомплексом, який відповідає морфемі та її значенням, тому засвоєні морфологічні елементи (суфікси, префікси) дитина використовує хаотично, нерегулярно, що відображається на лексичному значенні слова, а значить, дитина з ТПМ не засвоює правил використання морфем у відповідності із законами мови, хоч, як завважує Є. Соботович, і володіє їх набором [4].

П. Гальперін, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ельконін та ін. наголошують: опанування матеріалу з будови слова ускладнюється тим, що ці мовні рівні перебувають на певному щаблі абстрактності, тобто на відміну від розділів «Фонетика», й «Лексика» на надають учневі конкретного й відчутного певним аналізаторам матеріалу (звуки, предметне значення слова, яке можна унаочнити), а тому вимагають від школяра розвиненого теоретичного мислення, що не завжди мають учні з ТПМ.

Отже, низький рівень опанування дітьми з ТПМ морфологічного складу слова є однією з причин як якісного збідніння словникового запасу, так і неправильного вживання багатьох слів. Дійсно, слово, будучи найважливішою одиницею мови, виражає мовне значення, що передається специфічними засобами: виразником речового значення вважається корінь, без якого не може бути слова як повнозначної частини мови; словотворчі морфемні (префікси, суфікси), беручи участь в процесі творення слова передають словотвірні значення, які разом із речовим значенням кореня формують лексичне значення слова.

Описані значення складно взаємодіють у слові та визначають основні його мовні характеристики: лексичне значення, морфологічне значення, морфологічні ознаки, синтаксичну роль, стилістичні особливості використання, морфемну будову, написання. Для того, сформувати в учнів із ТПМ здатність сприймати ці характеристики слова, враховуючи їх взаємозалежність потрібна спеціальна робота, спрямована на формування здатності спиратися на значення морфем у процесі мовного аналізу слова. Ця мовна здатність передбачає занурення до складної галузі морфемної семантики, яку значно складніше вичленувати в слові, ніж лексичне значення.

Отже, рівень знань і сформованість умінь з розділу «Будова слова» мають непересічно важливе значення для розвитку мовлення молодших школярів із ТПМ, а також посідають важливе місце в шкільному курсі української мови.

По-перше, у результаті його вивчення молодші школярі опановують один із провідних способів розкриття лексичного значення слів.

По-друге, спостереження над утворенням слів справляє позитивний вплив на формування в учнів активного ставлення до слова, підводить до розуміння закономірностей розвитку мови.

По-третє, вивчення морфемного складу слова має велике значення для формування орфографічних навичок. З огляду на це одним із важливих завдань опанування морфемного складу слова є створення підґрунтя знань і вмінь, необхідних для формування навичок правопису морфем слова, насамперед кореня.

Нарешті, важливий і той факт, що морфемний склад слова надає значних можливостей *для розвитку розумових здібностей учнів*, зокрема для формування в них специфічних розумових умінь, без яких

неможливе свідоме опанування слова як мовної одиниці (уміння абстрагувати семантичне значення кореня, префікса й суфікса від лексичного значення слова, уміння аналізувати слово, його значущі складники (морфеми) з урахуванням їх взаємодії в слові, уміння порівнювати слова задля встановлення їх семантико-структурної спільності чи відмінності та ін.).

Література

1. Жинкін Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкін. – М. : АПН ССР, 1958. – 367 с. **2. Лурия О. Р.** Язык и сознание / О. Р. Лурия. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 307. **3. Програми** для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. – К. : «Неопалима купина», 2006. **4. Соботович Е. Ф.** Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИСМО, 1997. – 180 с. **5. Шахнарович А. М.** Психолінгвістический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1990. – 203 с.

Гриненко О. М. Роль та значення вивчення розділу «Будова слова» в молодших класах загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення

В статті йдеться про значення вивчення розділу «Будова слова» для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки знання морфемного складу слова не лише передбачає ознайомлення дітей з його будовою, а й відкриває широкі можливості для систематичного збагачення їхнього словникового запасу, оволодіння певною сумою знань про мову, осмислення закономірностей правопису, для розрізнення частин мови, а також розвитку абстрактного мислення, уміння аналізувати й систематизувати мовні явища, формує в учнів уявлення про нерозривний зв'язок між морфемною будовою слова, його смисловою стороною й морфологічними ознаками.

Ключові слова: молодші школярі, тяжкі порушення мовлення, морфема, будова слова.

Гриненко О. М. Роль и значение изучения раздела «Состав слова» в младших классах общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи

В статье идёт речь о значении изучения раздела «Состав слова» для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, поскольку знания морфемного состава слова не только предусматривает ознакомление детей с его составом, но и открывает широкие возможности для систематического обогащения их словарного запаса, овладения определенными знаниями о речи, осмысление закономерностей правописания, для различения частей речи, а так же

развитию абстрактного мышления, умения анализировать и систематизировать речевые явления, формирует у учащихся представления о неразрывной связи между морфемным составом слова, его смысловой стороны и морфологическими признаками.

Ключевые слова: младшие школьники, тяжелые нарушения речи, морфема, состав слова.

Grinenko A. Role and importance of learning part "structure word" in junior secondary schools for children with grave breaches of speech

The importance of studying the unit "Word structure" for the junior school pupils suffering of grave speech disturbances is considered in the article. The competence in the morpheme word structure provides not only for getting the children acquainted with the composition of the word, but also gives wide opportunities for systematic enriching their vocabulary, acquiring a certain sum of knowledge concerning the language, interpreting the regularities of spelling, distinguishing between different parts of speech, as well as developing their abstract thinking and their ability to analyze and systematize language phenomena. Having certain knowledge about the morpheme word structure, pupils may form the scientific notion of the language and of the indivisible connection between the morpheme structure of the word, its shades of meaning and morphological signs.

Key words: junior school pupils, grave speech disturbances, morpheme, word structure.

УДК 376

Губарь О. Г.

СТРУКТУРА МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІДЛІТКА

Докорінні зміни в сучасному суспільстві, зміна його головних цілей та прагнень особливо гостро відчуються в теперішній час. Зараз, як ніколи суспільство потребує людей, що можуть ефективно діяти в складних, нестандартних ситуаціях, вміють використовувати новий неординарний матеріал в нових умовах, здатні кваліфіковано, якісно та швидко вирішувати завдання, що постають перед ними. Для здійснення цих завдань вони повинні володіти великою кількістю вмінь і знань для успішної взаємодії з суспільством.

Проблема "мова і особистість" – є актуальними впродовж тривалого часу, оскільки мова – це духовна субстанція, культурний код, вербалізований інтелект як народу, нації в цілому, так і окремої особистості. Це зумовлює потребу в гуманістичних особистісно-орієнтованих технологіях навчання, які враховують провідні тенденції

часу – зростання комунікативно-діяльнісних потреб членів соціуму в усіх сферах людського життя, що пронизують більшість сучасних професій й передбачають мовну, мовленнєву і комунікативну підготовку.

Здійснивши літературний аналіз наукових робіт таких видатних науковців, як Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, Я. Коменського, О. Леонтьєва, А. Макаренка, Т. Мора, Й. Песталоці, Ж. Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинський, Л. Щерби ми виявили, що в своїх поглядах вони розглядають взаємозв'язок мови і мовлення та відмічають їх особливе значення у формуванні розвиненої особистості, а чистота та правильність нашого мовлення, його прозорість та краса починається там де, перш за все, дотримуються її чистої та чіткої вимови.

Загалом виділяють три основних функції мови: комунікативну (служить для спілкування між членами суспільства), інформативну (дає змогу отримувати та передавати інформацію), регулятивну (виконує роль плану поведінки та вчинків людини).

Мовлення – це функціонування мови, продукт мовленнєвої діяльності у процесі якої використовуються одиниці, категорії, форми та норми мови; послідовність мовних знаків, що організуються відповідно до потреб інформації, яка висловлюється. Воно виникає та розвивається під впливом потреб у спілкуванні та слугує цілям суспільного об'єднання людей. Мовлення тісно пов'язане з психічним станом людини: мисленням, пам'яттю, уявою, емоціями тощо. Спілкуючись, людина повідомляє свої знання, думки, бажання, спонукає оточуючих до різних дій [7, с. 227].

На відміну від мови, мовлення виконує дві основні функції: повідомляючу та спонукальну, що слугують взаємодії між людьми, тому найчастіше є одним цілим та носять назву «комунікативної функції». Процес мовлення є основою людського мислення та відображення оточуючої дійсності у судженнях та поняттях, мислення в свою чергу здійснюється у формі мовлення.

Зважаючи на багатоманітність існуючих форм мовлення та умови їх використання, в останній час все частіше в роботах вітчизняних лінгвістів та педагогів таких, як: М. Вашуленко, М. Савченко, В. Тарасун, ми знаходимо твердження про необхідність формування «мовної особистості» у шкільному віці, оскільки саме школяр має здібності до оволодіння нею.

Мовна особистість – це носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням «культурної» і «мовної» свідомості [1, с. 74].

Тобто, мовна особистість є носієм культури та її мови і мовлення, формування якої розпочинається у дошкільному віці під керівництвом вихователя, а остаточно формується у старшому шкільному віці під керівництвом вчителя.

Проте, саме підлітковий вік характеризується значними якісними змінами мовленнєвої діяльності, які відображаються у розвитку монологічного та діалогічного мовлення, виникненні нових форм читання, підвищенні рівня письмового мовлення, що проявляється у здатності до самостійного творення. Окрім того, що мовлення для підлітків є об'єктом вивчення та вдосконалення на уроках української мови, воно також, відіграє роль головного засобу спілкування з іншими людьми, є способом набуття нових знань та засобом вираження власних почуттів та емоцій.

Це вимагає суттєвого вдосконалення змісту навчальних програм, створення нових умов для виведення особистості на новий рівень компетентності, що передбачала б формування у школярів здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені перед собою завдання.

В основних сучасних програмних документах загальноосвітньої школи наголошується на необхідності вивчення дітьми державної мови, на тому, що це сприяє вихованню сучасної інтелектуально й духовно розвиненої особистості, що здатна до продуктивної діяльності. Проте, для цього особистість повинна не лише знати мовну систему, а й практично володіти мовою, тобто мати відповідний рівень сформованості вмій та навичок її використання, уміти застосовувати ці знання в усному та писемному мовленні, вміти спілкуватися, сприймати та розуміти оточуючих, тобто бути компетентною щодо мови та мовлення.

Однак, аналізуючи стан мови та мовленнєвої діяльності в суспільстві ми можемо з упевненістю говорити про необхідність подальшого удосконалення системи вивчення мови в школах, та пошуку шляхів формування та розвитку мовленнєвої компетенції учнів.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «компетенція» подано у 2-х значеннях: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи та особи [3].

Термін компетенція часто зустрічається у науковій літературі різних напрямків, проте кожна наука в свою чергу виводить своє поняття компетенції. Існує велика кількість думок стосовно поняття «компетенція», значна кількість науковців вважають, що неможливо створити певну послідовну теорію або погодитися на загальне визначення, оскільки в різних підходах цей термін використовуються в різних значеннях.

Поняття “компетенція” сьогодні широко використовується там, де йдеться про розвиток, навчання та виховання. Проте, компетенція не може зводитися до знань та навичок, бути компетентним не означає бути вченим або освіченим. Проаналізувавши в різних словниках поняття «компетенція» ми можемо розглядати її з різних точок зору. Зокрема на думку А. Хуторського «компетенція», це сукупність взаємопов'язаних

якостей особистості, її знань, умінь та навичок, способів діяльності, що необхідні для успішного та якісного виконання певного виду діяльності, тобто компетенцію розуміють як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня [8, с.58-64].

Також її розглядають, як коло питань, у яких хто-небудь достатньо обізнаний, або в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід, або здатність виконувати будь-яке завдання, або робити що-небудь [5, с.34].

Відповідно до поглядів Н. Бібік «компетенція» – соціально закріплений освітній результат, оскільки компетенції можуть бути виведені, як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду з певної галузі знань, якостей особистості, що діє в соціумі [2, с.49].

Останнім часом термін «компетенція» став поширеним, використовується в науковій літературі і в педагогічному розумінні пов'язується із особистісним зростанням дитини, різними аспектами її розвитку: фізичним, соціальним, пізнавальним, мовленнєвим та іншими.

Сучасні освітні прагнення до Єдиного освітнього простору та відповідності нашої шкільної освіти Болонській системі навчання призвели до формування поняття «Ключові компетенції», що відносилися б не до окремих предметів, а є інтегрованими, враховують зв'язки між елементами системи, допомагають долати проблеми. Дослідженням поняття «ключові компетенції» в даний час займається досить велика кількість науковців: В. Болотов, В. Кальней, Є. Пометун, В. Сериков, А. Хуторський, С. Шишов, та ін. Не зважаючи на різницю у визначеннях поняття ключові компетенції, в них є і спільні положення, те, що це сукупність або універсальна система знань, умінь і навичок, що знайшла місце в особистому досвіді, і в свою чергу допомагає у вирішенні певних життєвих проблем.

Аналіз структури компетенції, що охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти, дає нам можливість сформулювати тлумачення поняття *ключова компетенція підлітка* – це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь, навичок, яка ввійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст та універсальне значення, тобто може бути використана в різних життєвих ситуаціях. Прийняття компетенції як основи для планування роботи з розвитку мови та мовлення підлітків з дизартрією висуває проблему обґрунтування переліку об'єктивно необхідних ключових видів компетенції.

Ключові компетенції використовуються в різноманітних видах діяльності, саме вони засвідчують якість освіти, оскільки наскільки щільно вони наближені до проблем повсякденного життя, визначається і успішність їх вирішення. Науковці виділяють різну кількість ключових компетенцій (М. Стобарт, А. Хуторський, В. Краєвський, І. Зимня та ін.), це пов'язано зі складністю та недостатньою розробкою проблеми. Найбільші ускладнення, на думку Н. Бібік, заключаються у пошуку єдиної теоретичної основи для їх виокремлення [2, с.48].

Наприклад А. Богуш, вважає, що перелік ключових освітніх компетенцій може визначатися на основі пріоритетних цілей освіти, соціального й суб'єктивного досвіду особистості, а також основних видів діяльності дитини, які дозволяють їй опанувати соціальний досвід, одержувати життєво важливі навички в практичній діяльності [1, с.74]. Вона виділяє такі типи компетенції, як комунікативну, інформаційну, соціальну, когнітивну, загальнокультурну та компетенцію особистісного самовдосконалення.

Одним з напрямків навчання рідної мови є формування комунікативної компетентності, що є вимогою часу, і важливо уточнити зміст поняття, його складові. На нашу думку, слід ретельно дослідити поняття «комунікативної компетенції», яка є пріоритетною у полілінгвальному середовищі, про що свідчать дослідження (Н. Бориско, Є. Верещагіна, І. Зимньої, Н. Ішханян, В. Костомарова, Т. Опанасенко, Л. Смелякова, Г. Томахіна, В. Топалова та ін.). Загальновідомий документ «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція» («Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference»), який прийнято в 1997 році Радою Європи, визначає, що комунікативна компетентність складається з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного.

Проаналізувавши погляди А. Богуш, ми можемо зазначити, що вона розглядає комунікативну компетенцію як уміння мовця застосовувати мовні і немовні засоби з метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, орієнтуватися в обставинах спілкування.

За М. Львовим, комунікативна компетенція, охоплює не лише теоретичні знання, але і вільне володіння мовленням. На його думку, вона передбачає успішний розвиток всіх видів зовнішнього (говоріння, аудіювання, письмо, читання) та внутрішнього (мисленнєве) мовлення, що постійно перебувають у процесі взаємодії.

Отже, стосовно комунікативної компетенції ми говоримо про вже сформоване мовлення і певний досвід діяльності в заданій сфері. Комунікативна компетенція у загальному своєму вигляді є здібністю користуватися мовою та всіма видами мовленнєвої діяльності для пізнання та комунікації. Формуючи комунікативну компетенцію, шкільне навчання повинно розвивати вміння самостійної роботи над мовленнєвим матеріалом, розуміння змісту усних та письмових висловлювань; навчатися утворенню повноцінних висловлювань, які б могли відобразити знання продуцента про предмет мовлення, його думки, почуття, наміри, що засвідчували б вміння досягати взаєморозуміння, налагоджувати взаємозв'язок з оточуючими. У своїх дослідженнях ми притримуємося трактування комунікативної компетентності та її основних компетенцій виділених А. Богуш, в які включається і поняття мовної та мовленнєвої компетенції.

Поняття «мовна компетенція» є явищем різнобічним (*поліаспектним*) і може бути предметом вивчення різних галузей гуманітарних наук. Дослідженням мовної компетенції та її складових частин займалися такі науковці: А. Арушанов, Л. Божович, В. Звєгінцев, І. Зимня, М. Кабардов, О. Леонтєв, Л. Парамонов, Є. Соботович, Л. Щерба та ін.

Поняття «мовленнєвої компетенції» знайшло своє відображення у роботах таких науковців, як: А. Богуш, О. Божович, М. Бахтін, 1979; Д. Девідсон, М. Кабардов, 1989, О. Митрофанова, 1990; М. Пентилюк та ін.

На думку М. Бахтіна (1979), Д. Девідсона, О. Митрофанова, (1990), М. Кабардов (1989) мовленнєва компетенція – є ні чим іншим, як знаннями правил вираження розумового змісту за допомогою певної мови та володіння необхідними для цього виду діяльності операційними структурами та навичками їх реалізації; – це мовна система в дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання.

Мовленнєва компетенція на думку М. Пентилюк, є поняттям комплексним, що спираючись на мовну компетенцію, включає систему мовленнєвих умінь, що слугуватимуть учням для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетенція кожної особистості виявляється у виробленні вмінь користуватися усним та писемним мовленням.

На думку А. Богуш, мовленнєва компетенція визначається, як вдосконалення комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності – слуханні, говорінні, читанні та письмовій діяльності; уміння планувати свою мовленнєву і не мовленнєву поведінку, уміння застосовувати стилістичні багатства рідної мови [1, с. 53].

Проаналізувавши основні погляди на тлумачення та зміст поняття «мовленнєва компетенція» ми визначаємо такий його зміст, як: вдосконалення мовномислительної діяльності, комунікативних вмінь та навиків, що забезпечують вільне володіння української літературною мовою в різних сферах та ситуаціях її використання; збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів; розвиток готовності та здібності до мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння, прагнення до мовленнєвого вдосконалення.

Рівень розвитку мовленнєвої компетенції залежить від наявності та рівня розвитку необхідних операцій для мовленнєвої діяльності та усвідомленість норми мовленнєвої діяльності.

Під мовленнєвою компетенцією розуміємо здатність грамотно, з урахуванням існуючих в мові норм та правил, використовувати мову для досягнення поставлених конкретно мовленнєвою ситуацією цілей, використовуючи для цього, як мовні так і поза мовні та інтонаційні засоби виразності мовлення.

У програмі для 12-річної школи для загальноосвітніх навчальних закладів з предмету «Українська мова» затвердженою Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11 - 6611. від 23.12.2004 р.) основною метою визначено «...формування національної свідомості, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетенції» [6, с. 3].

Основна частина програми складається з двох змістових розділів: основної та старшої школи. Навчальний матеріал основної школи охоплює 5, 6, 7, 8 та 9 класи, а матеріал старшої школи складається зі змісту курсів 10, 11 та 12 класів трьох рівнів: стандартного, академічного та профільного навчання. Відповідно до об'єкта нашого дослідження ми досліджували основні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів підліткового віку, що відповідає 7, 8, та 9 класу. Оскільки саме цей віковий відрізок є етапом становлення особистості, її соціалізації та формування образу власного „Я”, окрім того саме в цей період відбувається формування професійної ідентичності [4, с.38].

Мовленнєва компетенція старших підлітків, окремо не знайшла свого відображення у науковій літературі та працях вчених, тому для визначення основних складових мовленнєвої компетенції підліткового віку ми беремо за основу структуру мовленнєвої компетенції учнів з програми для 12-річної школи для загальноосвітніх навчальних закладів з предмету „Українська мова” та основні вимоги до мовлення підлітків. Таким чином, ми здійснимо характеристику мовленнєвої компетенції підлітків та її складових.

Відповідно до програми в основній школі курс української мови для кожного класу складається з чотирьох змістових ліній: мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної, що подається у вигляді таблиць. Зміст мовленнєвої змістової лінії викладено за принципом структурної систематичності, що передбачає поступове ускладнення та поглиблення мовленнєвих вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Реалізація змісту здійснюється на спеціалізованих уроках з розвитку мовлення та на уроках з засвоєння основ науки про мову, що робить процес засвоєння мовленнєво-комунікативних умінь та навичок більш ефективним. Заняття повинні будуватись так, щоб кожен із проведених видів роботи мав свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учень мав змогу успішно оволодіти не тільки аудіюванням, читанням та письмом, а й монологічним та діалогічним мовленням, спираючись при цьому на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування та мали можливість під час навчання набувати культури мовлення.

Мовленнєва компетенція – підлітка – поліаспектне явище, складовими якої виступають: лексична, фонетична, граматична, діалогологічна компетенції, повноцінне засвоєння яких є основою

формування та розвитку комунікативної компетенції. Отже, за умови не достатнього рівня розвитку однієї з цих складових у підлітків порушеною буде і комунікативна компетенція, від рівня розвитку якої залежить тривалість та успішність їх соціальної адаптації.

Оскільки в цьому віці мовлення є основним засобом спілкування з іншими людьми та способом набуття знань, воно набуває якості інструменту творення та засобу вираження емоційних станів та вольової регуляції поведінки. Мовленнєвий досвід підлітка охоплює практичне оволодіння рідною мовою, в цей період продовжується активний розвиток навичок читання, говоріння (монологічного, діалогічного), аудіювання та письмового мовлення.

У формуванні та розвитку мовленнєвих умінь та навичок чільне місце займає вдосконалення аудіювання, що передбачає регулярне використання спеціально підготовлених завдань (складання плану прослуханого, вибір правильної відповіді із декількох запропонованих, написання переказів, складання діалогів, спостереження за мовними засобами, списування та інші) для виконання яких необхідний певний рівень розвитку розвитку таких вмінь: - слухати та розуміти зміст висловлювання; - аналізувати й оцінювати усне висловлювання; - добирати з прослуханої інформації елементи необхідні для розв'язання комунікативних завдань.

Другим видом мовленнєвої діяльності є говоріння, що передбачає формування і розвиток умінь та навичок діалогічного та монологічного мовлення. В цей період більш помітні зміни відбуваються у розвитку монологічного мовлення. Вони концентруються в переході від вміння переказувати невеликий твір або уривок з тексту до здатності самостійно готувати усний виступ, розмірковувати вголос, висловлювати думки та аргументувати їх. Для успішного оволодіння переказуванням підліткам необхідні такі вміння: відрізняти головну інформацію від другорядної, виділяти головні елементи, висловлювати своє відношення до них, вилучати з тексту необхідну, суттєву інформацію. В цей період також відбувається вдосконалення володіння різними видами монологу, вміння робити повідомлення про певні події чи явища суспільного буття.

Такий рівень володіння монологічним мовленням передбачає розвиток наступних умінь: робити повідомлення, що містять у собі важливу інформацію за темою, коротко та чітко переказувати зміст отриманої інформації; розповідати про себе, своє оточення, свої плани, наміри та вчинки, висловлювати власні думки; розмірковувати над певними фактами та подіями, наводячи приклади, аргументи, роблячи висновки.

Діалогічне мовлення також зазнає значних змін, підлітки вдосконалюють володіння усіма видами діалогу на основі розширення тематики та ситуацій офіційного та неофіційного спілкування. Для розвитку діалогів різних видів передбачається розвиток наступних вмінь: участь у бесіді, дискусії на певну знайому тему; вміння здійснювати

запити інформації та звертатися за поясненнями; вміння висловлювати свої думки відносно висловлювань та поглядів співбесідника; вміти чітко, точно, прозоро висловлювати свої думки на обговорювану тему.

У розвитку читання також помітні зміни, підлітки повинні оволодіти основними видами читання мовчки: – ознайомлюючим, – вивчаючим, – пошуковим читанням. Для розвитку цих видів читання необхідний певний рівень розвитку наступних вмінь: виділяти головні факти, розмежовувати головну інформацію від другорядної; передбачати можливі події та факти; розкривати причинно-наслідкові зв'язки між фактами; вилучати необхідну цікаву інформацію; визначати своє відношення до прочитаного матеріалу.

Проте основна особливість розвитку читання підлітків виражається у переході від вміння швидкого та виразного читання до здібності декламування напам'ять, читання вголос, що передбачає інтонаційну правильність, достатню швидкість, уміння виражати за допомогою темпу, тембру, гучності читання особливості змісту, стилю тексту, авторського задуму. Невід'ємною складовою успішного декламування та виразного читання є також правильно сформована звуковимова, яка відсутня у підлітків із стертою формою дизартрії і тягне за собою порушення в інтонаційній правильності, швидкості, гучності читання в наслідок невпевненості в своїх силах, усвідомлення свого недоліку та психологічної нестійкості.

В свою чергу, письмове мовлення вдосконалюється, наближається до літературної мови, формуються вміння адекватно виражати абстрактні думки. Розвивається здібність до самостійного написання творів в яких відображається власний погляд на запропоновану тему. Для правильної побудови та безпомилкового написання твору необхідний достатній рівень розвитку: звуковимови, фонематичних процесів, словника; зв'язного мовлення (вмінні правильно та красиво будувати висловлювання дотримуючись всіх граматичних, лексичних, орфографічних правил).

Дослідивши зміни, що повинні відбуватися з розвитком мовлення у підлітковому віці, ми проаналізували основні освітні програми за якими навчаються підлітки та виділили основні вміння та навички які мають бути притаманні дітям цього віку.

Проаналізувавши основні підходи до трактування поняття „комунікативна та мовленнєва компетенція, ми визначили, що вони є взаємозалежними, оскільки рівень комунікативної компетенції залежить від рівня сформованості мовної та мовленнєвої компетенції. Особливостями комунікативної компетенції підлітків є те, що її розвиток відбувається в нерозривному поєднанні з засвоєнням мовних та мовленнєвих вмінь та навичок, як на уроках української мови так і в повсякденному житті. Відповідно до цього ми можемо стверджувати, що від рівня розвитку мовленнєвих вмінь та навичок (мовленнєвої

компетенції) залежить рівень розвитку комунікативної компетенції підлітків і їх подальша соціалізація та адаптація у суспільстві.

Відповідно до отриманих результатів ми вважаємо, що необхідно визнавати пріоритет мовленнєвої роботи та розвитку мовленнєвої компетенції у підлітків із вадами звуковимови. З цією метою необхідно проаналізувавши основні вміння та навички необхідні для її розвитку розробити модель формування мовленнєвої компетенції у підлітків з вадами звуковимови.

Література

- 1. Богущ А. М.**, Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с. : іл. – С. 74.
- 2. Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українськи перспективи. Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47-52.
- 3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. Т. В. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
- 4. Гневко М. В.** Выбор вуза с платной формой обучения / М. В. Гневко // Психология XXI века. Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции (13-15 апреля 2000 г.). – СПб., 2000.
- 5. Краткий** психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С. 34-45.
- 6. Програма** для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська мова 5-12 класи». Затвердженою Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11 – 6611. від 23.12.2004 р.) – К.: «Перун», 2005. – 176 с. – С. 3.
- 7. Спеціальна педагогіка** : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с. – С. 227.
- 8. Хутірський А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хутірський // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Губарь О. Г. Структура мовленнєвої компетенції підлітка

У статті автор розглядає поняття компетенція, мовленнєва компетенція та визначає складові мовленнєвої компетенції підлітків.

Ключові слова: мова, мовлення, компетенція, компетентність, комунікація, мовна та мовленнєва компетенція, ключові компетенції

Губарь О. Г. Структура речової компетенції поростка

В статті розкриваються поняття компетенції, речової компетенції и выделяются основные составляющие речевой компетенции подростков.

Ключевые слова: речь, язык, компетенция, компетентность, коммуникация, речевая и языковая компетенция, ключевые компетенции.

Gubar O. The structure of adolescent competence veche.

In the article an author examines a concept jurisdiction broadcastings jurisdiction and determines the constituents broadcastings of jurisdiction of teenagers.

Key words: concept jurisdiction, teenagers, determines.

УДК 376.36–053.4

Гулак Л. О.

**КОРЕКЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Особливості мовленнєвого розвитку дітей з моторною алалією висувають задачі, специфічні напрямки в роботі над лексикою. Для більшості дошкільників цієї категорії характерні: слабка диференціація лексичних значень, незнання мовних правил перефразування, синонімізації, неточності вживання антонімічних засобів мови, порушення законів лексичної словосполучуваності слів.

Словниковий запас дітей-алаліків обмежений рамками обхідно-побутової тематики і якісно неповноцінний – виявляється неправомірне розширення або звуження значень слів, відмічаються численні помилки в їх вживанні. Дитина не може пояснити значення слів, не вміє користуватися засобами словотворення (Р. Левіна, В. Орфінська, В. Воробйова, Є. Соботович, С. Шаховська, Н. Трауготт та ін.).

Разом з тим, розширення і збагачення словникового запасу дітей із моторною алалією повинно проходити не тільки за рахунок кількісного збільшення слів, згрупованих за тими чи іншими темами або категоріями. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників, підготовка до сприймання спираються перш за все на усвідомлення значення, суті слова в мовленнєвому потоці, на розуміння його в контексті.

Роботу з формування лексичних уявлень у дітей слід розглядати як сукупність цілеспрямованих і систематичних мовних вправ, які б сприяли засвоєнню невідомих слів, виявленню подібності і різниці лексичних одиниць за значенням, активному вживанню їх у своїй мовленнєвій практиці.

Провідне місце в процесі вивчення лексики повинно бути відведене семантиці слів, так як з нею пов'язане правильне розуміння значення слова і його адекватне вживання в мовленні.

Порушення розвитку лексики у дітей-алаліків проявляється в більш пізньому формуванні лексичної системності, організації семантичних полів, якісній своєрідності цих процесів [3, с. 68]. Процес виділення ядра (центру) і периферії семантичного поля у дітей з тяжкою мовленнєвою патологією значно затримується. У цих дітей спостерігаються

особливості і в динаміці синтагматичних асоціацій. Так, у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком різке збільшення синтагматичних реакцій настає до 6-ти років, а в 7 років спостерігається таке ж різке зниження їх кількості. У дітей з алалією навпаки – різке збільшення синтагматичних реакцій спостерігається до 7-ми років.

При розробці нами методики корекції лексико-семантичних порушень у дошкільників-алаліків в основу були покладені сучасні лінгвістичні положення про лексичну систему мови, принцип паралельного формування і корекції лексико-граматичної сторони мовлення і психічних функцій.

Експериментальне навчання здійснювалося в процесі логопедичних занять, заснованих на використанні наочності, ігрових прийомів, проблемних ситуацій у взаємозв'язку з різними сторонами мовлення: фонетико-фонематичної і лексико-граматичної. На основі предметної діяльності розширювалися знання про оточуючий світ, дії та ознаки.

Результати констатувального експерименту дозволили визначити основні напрямки роботи:

- збагачення словника дітей – засвоєння нових слів або нових значень уже знайомих слів;
- впровадження в навчання аналітико-синтетичних вправ, в основі яких лежать словосполучення;
- уточнення словника – виявлення значеннєвих відмінностей між синонімами, робота з антонімами, аналіз багатозначності слів;
- розвиток мислительних операцій порівняння і узагальнення;
- формування семантичних полів усередині лексичної системи;
- формування парадигматичних зв'язків усередині лексичної системи;
- розвиток сенсорних функцій, подолання моторного недорозвитку.

Перераховані напрямки роботи припускали включення мовного матеріалу в задані ситуації спілкування, у структури словосполучень, речень, текстів.

Контрольний експеримент, спрямований на виявлення ефективності запропонованої нами системи прийомів і завдань з розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей-алаліків, здійснювався на базі мовної групи дитячого садка № 3 м. Донецька.

Експериментальна група (е.к.) складалася з 15 дітей з діагнозом: моторна алалія, загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) III рівня. Контрольна група була представлена 15 дітьми з діагнозом ЗНМ III рівня, що не приймали участь в навчальному експерименті.

Порівняльний аналіз результатів відповідей дітей експериментальної і контрольної груп дозволив визначити динаміку подолання стійких порушень лексико-семантичного недорозвинення у дітей.

Проведення контрольного експерименту здійснювалося за допомогою серії методик (таких як і в констатувальному експерименті).

Якісні та кількісні зрушення в оволодінні лексичним рівнем мовлення були виявлені на усіх стадіях корекційно-логопедичного впливу, а також на етапі контрольного зрізу, який включав ряд завдань.

Завдання 1.

Мета: вивчення умінь дітей із алалією виконувати навчальні дії із словосполученнями.

а) Кожне з поданих слів замінити словосполученнями: метелиця - ... , буря - ... , спека -

б) Подані словосполучення замінити одним словом: дати подарунок - ... , приймати ліки - ... , отримати перемогу над ворогом - ... , ловити рибу -

З одержаними словосполученнями і словами пропонувалося утворити речення.

Завдання 2.

Мета: виявлення рівня володіння синонімічними відношеннями (без називання терміну).

а) Замінити прикметники близькими за значеннями: жорстокий - ... , жаркий -

б) Підібрати до дієслів слова, близькі за значенням: сумувати - ... , ридати -

в) Підібрати до іменників слова, близькі за значенням: радість - ... , робота - ... , нероба -

Завдання 3.

Мета: виявити рівень володіння антонімічними відношеннями.

Перед дітьми ставилося завдання – прослухати слово – стимул і альтернативні слова, відібрати з трьох альтернативних слів тільки одне, протилежне стимульному слову за значенням.

	Слово-стимул	Альтернативні слова
1	сваритися	миритися, заспокоїтися, лаятися
2	сміливий	поганий, боягузливий, спокійний
3	зло	радість, добро, дружба
4	сумний	печаль, радісний, понурий
5	багач	багатий, бідняк, товстий
6	світло	похмуро, темно, день
7	зима	холодно, літо, весняний

Словосполучуваність слів залежить від їх предметного, змістовного і експресивного значення, її існування тісно пов'язано з розкриттям лексичного значення. Оскільки в основі словосполучуваності лежать відношення синтагматичної залежності, дане мовне явище виявляється лише в процесі аналізу контексту словосполучень і речень. Тому з метою активізації словника дітей на логопедичних заняттях використовувалися спеціальні вправи на складання речень з одержаними словами і словосполученнями. Це дало позитивні результати. Так, число правильних відповідей по першому завданню в е.г. в контрольному експерименті зросло в середньому на 12,5 %, в контрольній групі лише на 4,5 %.

Слід зазначити, що заміна слова словосполученням експериментальної групи давалося краще, аніж заміна словосполучення одним словом (на 6 % більше).

Разом з тим, у мовленні дітей-алаліків зберігаються лексико-семантичні порушення. Також спостерігалися викривлення складової будови слова (богуязливий, жостокий та ін.), порушення звуковимови і диференціації звуків за артикуляційними ознаками, помилки в граматичній будові речення. Аналіз виконання завдання № 2 – виявлення рівня володіння синонімічними відношеннями, показав позитивну динаміку. Діти виконували завдання з інтересом, відмов не було.

Досліджувані експериментальної групи правильно підібрали синоніми до іменників і дієслів на 12 % більше, аніж в констатувальному експерименті, а синонімів до прикметників – на 14 % більше. Якщо до іменників і дієслів дітьми було названо 1-2 синоніма, то до прикметників по три (жорстокий – злий, безжалісний, страшний).

Позитивна динаміка розвитку спостерігалася і в контрольній групі, але показники були набагато нижче. Так, результативність підбору синонімів до іменників зросла на 4 %, до дієслів – на 5 %, до прикметників – на 3 % більше, в порівнянні з даними констатувального експерименту.

Складання речень також було більш успішним у дітей експериментальної групи, хоча їм ставилися навідні питання або пропонувався початок речення.

Спостерігалось в обох групах і таке явище, як неточність вибору необхідного слова – заміна іменника прикметником (радість – веселий), заміна прикметника іменником (жорстокий – злість).

Виконання третього завдання на підбір антоніму до слова-стимула показало, що правильні відповіді склали в середньому на 13 % більше, ніж до навчання (іменники 54%, дієслова 55%, прикметники 49%).

Одержані результати свідчать про уміння дітей з тяжкою мовленнєвою патологією підбирати слова за змістовною подібністю і протилежністю. Проведений експеримент також підтвердив, що, на відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, антонімічні зв'язки не переважають при моторній алалії. Замість антонімів окремі діти підбирали слова: семантично близькі, передбачуваному антоніму тієї самої частини мови (сваритися – лаятися); слова-стимули з часткою «не» (зло – не зло, сумний – не сумний); слова, пов'язані синтагматичними зв'язками зі словами-стимулами (зима-холодно).

Таблиця 1.

Динаміка розвитку лексичного значення слова у дітей з моторною алалією (у %)

Групи дітей	Робота із словосполученнями				Підбір синонімів						Підбір антонімів					
	заміна слова словосполученням		заміна слова словосполученням		до іменника		до дієслова		до прикметника		до іменника		до дієслова		до прикметника	
	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.	прав.	неправ.
е.г. конст. експ.	37	63	30	70	40	60	35	65	28	72	42	58	38	62	38	62
е.г. контр. експ.	49	51	43	57	52	48	47	53	42	60	54	48	55	45	49	51
к.г. конст. експ.	36	64	32	68	41	59	37	63	30	70	43	57	36	64	35	16
к.г. контр. експ.	39	61	38	62	45	55	42	58	33	67	45	55	42	58	41	59

Аналіз результатів контрольного експерименту дозволив нам зробити наступні висновки.

У мовленні дошкільників з моторною алалією зберігаються лексико-семантичні порушення, не зважаючи на те, що вони оволоділи мовленням як засобом спілкування і з ними була проведена корекційно-логопедична робота.

Разом з тим, апробована нами система лексичної роботи показала доцільність проведених розвивальних занять, що сприяли розвитку правильного відбору лексики при побудові самостійних висловлювань, розвивали і активізували мислительні процеси дошкільників-алаліків.

В подальшому буде продовжуватися корекційна робота над лексичною полісемією і лексичною сполучуваністю слів.

Література

- 1. Давидович Л. Р.** Развитие лексики учащихся с моторной алалией в процессе обучения в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Р. Давидович // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982.
- 2. Ковшиков В. А.** Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. – Л., 1985.
- 3. Лалаева Р. И.** Коррекция общего

недорозвиття речі у дошкільників / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999.

Гулак Л. О. Корекція лексичних порушень у дошкільників із моторною алалією

У статті висвітлені результати дослідження розвитку лексики у дошкільників з моторною алалією в процесі експериментального навчання показали значні зміни в кращу сторону. Зроблені спостереження вказують на значний ефект корекційно-педагогічної роботи з цими дітьми в умовах спеціального дитячого садка.

Ключові слова: діти з алалією, порушення мовлення, словниково-семантична сторона, методика корекції мовленнєвих дефектів.

Гулак Л. О. Коррекция лексических нарушений у дошкольников с моторной алалией

В статье отражены результаты исследования развития лексики у дошкольников с моторной алалией в процессе экспериментального обучения показали существенные изменения в лучшую сторону. Наблюдение показывает на значительный эффект коррекционно-педагогической работы с этими детьми в условиях специального детского сада.

Ключевые слова: дети с алалией, нарушение речи, словарно-семантическая сторона, методика коррекции речевых дефектов.

Gulak L. Correction of lexical disorders in preschool children with motor alalia

The results of the investigation of the pre-school children suffering of alalia and their speech development in the process of experimental studies have shown considerable changes for the better. The observations that were carried out indicate the significant effect of the correction-pedagogical work with these children under the conditions of a special kindergarten.

Key words: children suffering of alalia, speech disturbances, vocabulary-semantic side, methods of speech defects correction.

УДК 376.016:81-028.31

Дуленчук Ю. А.

ПРОБЛЕМА БІЛІНГВІЗМУ У ДІТЕЙ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ

Серед порушень психофізичного розвитку у дітей дошкільного віку вади мовлення спостерігаються чи не найчастіше. І це не випадково. Мовлення – дуже складна психічна функція. Порушення мовлення у дошкільників мають здатність до патологічного закріплення, що

призводить до різних стійких помилок (надалі вад) та впливає на подальше навчання і розвиток особистості в цілому.

Наше дослідження охоплює дітей старшого дошкільного віку, які мають фонетико-фонематичні вади мовлення і за висновком психолого-медико-педагогічної комісії направлені на навчання протягом одного учбового року у групу ФФНМ (фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення).

Фонетико-фонематичні вади мовлення – це порушення процесів формування звукової системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання і вимови фонем.

Навчанням, вихованням та корекцією фонетико-фонематичних вад мовлення у дітей займалися А. Р. Лурія, Г. А. Каше, Р. М. Боскіс, Н. Х. Швачкін, Т. Б. Філічева, Г. В. Чиркіна, Л. Ф. Спірова, Р. Є. Левіна, Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова, А. В. Ястребова, Н. О. Нікашина, Є. Соботович, М. К. Шеремет, В. В. Тарасун та ін.

Науковці, що вивчали вади вимови у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення досліджували питання виправлення звуковимови, формування фонематичного слуху, граматичних та лексичних категорій, усного зв'язного мовлення, тобто, увага вчених зосереджувалась на детальному описі провідного дефекту. Розмежування у дошкільників проявів ФФНМ і двомовного впливу на їх загальний мовленнєвий розвиток у спеціальній літературі недосліджені і як такі не були предметом вивчення у корекційній педагогіці.

Достеменно відомо, що навчання рідної національної мови та мовлення значної частини дітей України проводиться в умовах білінгвізму починаючи ще з сім'ї, який визначається: історичними взаємовідносинами російського й українського народів, як результат міжмовних контактів багатонаціональних країн, загальними тенденціями розвитку обох мовних систем, структурно-типологічною близькістю споріднених мов, спільністю їх походження.

Проблема двомовності належить до однієї з найскладніших у мовознавчій науці. Її загальні, принципові положення достатньо вивчені відомими лінгвістами, психологами, методистами, лінгводидактами: У. Вайнрайх, Є. М. Верещагінін, Ю. Д. Дешерієвим, Н. В. Імедадзе, В. А. Труновою, О. Н. Хорошковською, М. Б. Успенським, Л. В. Щербою, А. М. Богуш, О. Є. Дем'яненко та ін. Вченими було досліджено: раннє навчання дітей другої мови, як близькоспорідненої так і іноземної; паралельне засвоєння схожих мов; умови успішного оволодіння другою мовою; вплив однієї мови на другу та інші схожі питання, що слугують сьогодні як величезний здобуток в умовах близькоспорідненої двомовності.

Програмне забезпечення дошкільних закладів для дітей з вадами мовлення складає: Базовий компонент дошкільної освіти, програми "Дитина" та "Малюток", а також проект програми навчання і виховання

дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення від 1999 р, який є основною програмою у користуванні логопедами дошкільних закладів. Змістом вище згаданих програм не передбачається врахування ситуації постійного двомовного (російсько-українського) оточення у навчанні дітей рідної мови та розвитку мовлення.

Досконале вивчення рівня оволодіння та користування дошкільниками «другою мовою» в умовах білінгвального оточення є важливим і потрібним. Слід також враховувати вплив середовища поза межами дошкільних закладів. Для цього нами були опрацьовані та вивчені уже досліджені питання навчання дітей в умовах двомовності: навчання російськомовних дітей дошкільників українській мові багато робіт присвятила А. М. Богуш; В. А. Ляпунова досліджувала лінгводидактичні засади індивідуалізації та диференціації навчання російськомовних дітей дошкільного віку українській мові; інтерференцію і транспозицію у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови досліджувала І. О. Луценко; вивченню та засвоєнню дошкільниками другої мови, як іноземної, у своїй монографії «формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти» один з пунктів присвятила Л. О. Калмикова; формування діалогової компетенції у дошкільників з російським типом спілкування вивчала Л. І. Казанцева (Фесенко); формування слухо-вимовних навичок у шестилітніх учнів у ситуації багатомовності дослідила О. Є. Дем'яненко; В. А. Трунова дослідила розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму за допомогою мовленнєвих ситуацій.

Корекційними педагогами, зокрема логопедами, вивчення двомовного впливу досліджувалось лише у молодших школярів, В. А. Козлова займалась пропедевтикою порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму. Також нами були опрацьовані дослідження іноземних науковців та численні статті сучасних мовознавців і лінгводидактів з приводу російсько-української двомовності на Україні.

З огляду вивчених нами експериментальних досліджень, розмежування у дошкільників проявів ФФНМ і двомовного впливу на їх загальний мовленнєвий розвиток у спеціальній літературі не досліджено, і як таке не було предметом вивчення у корекційній дошкільній педагогіці.

Мовою спілкування значної кількості дітей України (за проведеними дослідженнями інституту мовознавства О. О. Потебні), що розмовляють російською та українською мовами, в більшості випадків є не лише білінгвальне спілкування а і суржик, говірки регіонів на яких позначився вплив найближчих територіально розміщених держав. Проведеними дослідженнями інституту мовознавства О. О. Потебні доведено, що діти України іноді знаходяться поза межами двомовності.

Двомовне оточення супроводжує дитину починаючи ще з родинного виховання. Змішуючись, мови що контактують набувають як позитивного, так і негативного впливу одна на одну, ці явища мають назву «транспозиції» та «інтерференції».

Під інтерференцією розуміють особливу взаємодію різних навичок, сутність яких полягає у негативному та гальмуючому, використанні набутих раніше навичок із метою утворення і функціонування нових. Перенесення в умовах природного білінгвізму, коли оволодіння мовою відбувається в мовленнєвому середовищі, визначається: схожістю мов, що контактують і співвідношенням цих мов щодо їх домінуючого впливу. Перенесення в умовах штучного навчання мови, залежить від: схожості рідної відуально-психологічних чинників, зазначають мовознавці.

У роботі А. Є. Супруна висловлюється думка про те, що термін «інтерференція» потрібно використовувати лише для позначення тих випадків, коли під час продукування текстів однією мовою - "відкрито відображаються явища іншої мови", оскільки «не всяка помилка в мовленні білінгва виникає в наслідок інтерференції» [6]. Вочевидь, це твердження є справедливим, оскільки помилки в усному мовленні і на письмі можуть виникати за інших відомих нам причин, таких як: аналогія до форм всередині мови, незнання правил граматики й орфографії або невміння користуватися ними практично, наявність специфічних вад мовлення, лексичне нерозуміння слова і відтінків його значення та інші випадки, які враховує близькоспорідненість двох мов.

Дослідники в галузі методики викладання другої мови розглядають інтерференцію, як негативне перенесення навичок із рідної (першої) мови на ту, що вивчається пізніше (другу). Зумовлюється вона рядом зовнішніх і внутрішніх причин: наявністю постійного двомовного оточення, впливом не завжди правильного мовлення дорослих, відсутністю контролю дорослих за мовленням дитини, тощо.

Типологія інтерференції різна, зазначимо, що у кожного автора вона своя. Так, А. М. Богуш і М. Б. Успенський розрізняють пряму і непряму інтерференцію; Л. В. Бондарко виокремлює внутрішньомовну й міжмовну; І. І. Кітроська говорить про лінгвістичну і психолінгвістичну інтерференцію; А. Ребер розрізняє проактивну й ретроактивну інтерференцію; А. А. Алхазішвілі подає інтерференцію на рівні мовленнєвих операцій (фонетичних, лексичних і граматичних одиниць) і на рівні мовленнєвих дій (повернення до рідної мови, під час спілкування другою); О. М. Єршова, розробляючи методику викладання нерідної мови зауважує, що необхідно розрізняти лінгвістичну інтерференцію мовних систем (мовну і мовленнєву) та інтерференцію навичок, що може мати не тільки негативне, а й позитивне значення.

Транспозиція – це позитивне перенесення вмінь і навичок на мовлення іншою мовою, виникає у всіх випадках, коли навчальний матеріал є спільним для обох мов. Роль транспозиції під час оволодіння

дітьми двома мовами залежить від співвідношення мовних систем рідної і другої мови, що вивчаються, а також від знань дітьми рідної мови, зазначала А. М. Богуш [1].

Беручи до уваги, що задіяні у нашому дослідженні дошкільники мають фонетико-фонематичні вади мовлення, ми розглянемо докладніше саме фонетичну інтерференцію. Над проблемами фонетичної інтерференції працювали А. М. Богуш, О. Є. Демяненко, Т. С. Богомазова, У. Вайнрайх, В. Ю. Розенцвейг та ін.

Під фонетичною інтерференцією в сучасній лінгвістиці розуміють відхилення або порушення нормативної вимови, що виникають у мові певної особи або цілого колективу під впливом іншої мови. Фонетична інтерференція виявляється у тому, що окремі особливості звукової системи рідної мови накладаються на звучання мови, що вивчається [5, С.72]. Мова, яка викликає інтерференцію, називається первинною; мова, яка підлягає інтерференції, називається вторинною.

Науковці виділяють інтерференцію під час сприймання мовлення рідною мовою та інтерференцію під час говоріння рідною мовою. Експериментально було встановлено, що при слуханні нерідного мовлення звукові ознаки, не властиві фонологічній будові рідної мови, не розрізняються. У процесі говоріння нерідною мовою „недодиференціація” або „поверх диференціація” якої-небудь артикуляторної ознаки також нав'язується фонологічною будовою рідної мови [4, С. 44].

У. Вайнрайх класифікує інтерференцію виокремлюючи чотири типи саме фонетичної: недодиференціація фонем, поверхдиференціація фонем, реінтерпретація розрізень і субституція звуків [2, С.45-46, 199-200].

В. О. Виноградов говорить, що виходячи з позиції учня, треба говорити про звуки другої мови, але про фонемі рідної. (!) Інтерференція здійснюється у сфері мововживання, і її об'єктом є не безпосередньо фонемі мови, що вивчається, а їх звукові реалізації у мовленні. Фактично причиною інтерференції є не стільки наявність первинної лінгвістичної компетенції, скільки відсутність компетенції в другій мові. Певну роль відіграє й артикуляційний автоматизм [3, с. 34].

Фонетична інтерференція характеризується орфоепічними і акцентологічними недоліками, вказували у своїх дослідженнях (А. М. Богуш, О. Є. Дем'яненко, М. Я. Брицин, Т. П. Малина, Н. І. Тоцька та ін.). Особливого, поширення набувають такі: редукція голосних звуків, запозичена з російської мови; вживання проривного приголосного [r]; позиційне та асимілятивне оглушення приголосних; тверде вимовляння звука [ц] у кінці слова; пом'якшення [p] у кінці слова; порушення українських акцентологічних норм.

Підводячи підсумки вищевказаних міркувань різних авторів щодо явища інтерференції, узагальнимо: інтерференція - це поширене, стійке і важкоосуване явище. Однак завдання усунення фонематичної

інтерференції полягає в тому, щоб враховувати артикуляційно-фонематичні особливості, як рідної, так і мови, що вивчається. А також, слід надавати таку артикуляційно-фонематичну базу мови, що вивчається та у такому вигляді, який сприяв би і полегшив би відпрацювання і закріплення нових фонетико-фонематичних навичок.

Навчаючи дітей в умовах білінгвізму виникає питання співвідношення мовленнєвої діяльності, мислення, мови та мовлення. Тобто, чи позначиться вплив двомовності на загальному психічному розвитку дитини.

А. М. Богуш досліджувала двомовне навчання дошкільників України в умовах двох споріднених мов і виділила три групи дітей, у яких були відмічені особливості взаємодії української та російської мов, з точки зору більшого чи меншого виявлення мовної інтерференції у дошкільному віку: – група з російсько-українським білінгвізмом, де російська мова була більш використовуваною і «правильною», ніж українська; – група з українсько-російським білінгвізмом зі значною граматичною, фонетичною і лексичною інтерференцією; – група з сильним інтерферентним впливом однієї мови на іншу (російської на українську, української на російську). Інтерферентний вплив російської мови на українську у мовленні дошкільників на рівні лексики складає 70%, зазначає науковець. В умовах близькоспорідненого білінгвізму можливість взаємопроникнення окремих елементів двох мовних систем на рівні фонетики досить відчутна. Це відбувається тому, що дитина, сприймаючи мовлення на другій мові, підганяє стереотип фонетико-просодичної системи рідної мови, котрий зберігається в його лінгвістичній пам'яті до тієї мови, яку вона чує, особливо у випадку близькоспоріднених російської та української мовних систем [1].

Переважає більшість дітей з білінгвізмом виховуються в таких умовах: спочатку вони опановують рідну мову, потім нашаровується чи паралельно вивчається друга мова. У. Вайнрайх [2] і багато інших дослідників вважають, що мова, засвоєна в дитинстві, частіше всього домінує над мовою, вивченою пізніше.

Українська та російська мови є близькоспорідненими, вони мають багато спільного, а особливо близькі їх звукові системи у вимові звуків. Простежується спільність походження слів, збіг їх семантики, хоч існує достатньо певних відмінностей у вимові та написанні.

Врахування рідної мови у процесі навчання іншої знаходиться у прямому зв'язку із зіставним (компаративним, контрастивним) методом навчання. Використання зіставлення як ефективного методу навчання, а порівняння і протиставлення як прийомів, ми вбачаємо ефективним і необхідним методом під час корекційної роботи з дошкільниками, що мають порушення мовлення.

Проникнення в сутність явища інтерференції неможливе без зіставного аналізу мовних контактів двох близькоспоріднених мов. Тому однією з характерних напрямів розвитку сучасного наукового знання є

тенденція до вивчення мов у зіставно-типологічному плані. Виняткова важливість таких досліджень визначається не тільки їх теоретичним значенням, але й можливістю використання результатів у процесі навчання мов. Так, з погляду М. М. Шанського, практичне значення порівняльного вивчення української та російської мов полягає у тому, що воно дає можливість зіставити і відрізнити спільні й відмінні мовні риси у кожній з мов, що порівнюються, краще зрозуміти закони, які зумовили появу таких процесів, і свідомо не використовувати тієї лексичної, фонетичної і граматичної суміші з двох споріднених мов, яка нерідко спостерігається у мовленні значної частини дітей.

Опрацьована лінгводидактична література, яка висвітлює питання засвоєння однієї з близькоспоріднених мов в умовах білінгвізму, виокремлює різні підходи. Запропоновані методики у своїй більшості відносяться до учнів загальноосвітніх шкіл, тоді як для дошкільників знаходимо численні рекомендації, значення педагогічного і психологічного впливу та аналіз порівняння мовних систем. Більшість вищезгаданих авторів у своїх дослідженнях дотримуються функціонально-прагматичного підходу до вивчення мов, це пояснюється необхідністю наробок саме практичного спрямування, конкретних методів і методичних рекомендацій, системи дидактичних завдань.

Отже, мовлення рідною та другою мовою, що вивчається, розвивається паралельно. Мовленнєвому апарату дитини притаманні гнучкість і м'якість. Дитина легше ніж дорослий імітує звуки та звукосполучення рідної і нерідної мов, але у випадку коли відсутні мовленнєві вади. Якщо, ж фонетико-фонематичні вади мовлення змішуються з негативним інтерферентним впливом російсько-української двомовності, виникає стійке нашарування, яке потребує постійної, виваженої та послідовної корекційної роботи логопеда.

Література

- 1. Богущ А. М.** Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам : автореф. д-ра пед. наук 13.00.02. / А. М. Богущ. – М., 1985. – 52 с.
- 2. Вайнрайх Уриель.** Языковые контакты: Состояние и проблемные исследования. – К. : Вища школа. Изд-во при Киевском университете, 1979.
- 3. Виноградов В. А.** Лингвистические основы обучения языку / В. А. Виноградов. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – С. 56.
- 4. Войцешук Л. А.** Учет взаимной интерференции и использования транспозиции при усвоении орфоэпических норм русского языка студентами пед вузов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 1993. – 177 с.
- 5. Гудзик І. П.** Навчання мов у багатомовному середовищі // Розбудова національної початкової школи. – Полтава, 1993. – С. 85-87.
- 6. Супрун А. Б.** Лингводидактические проблемы изучения грамматики русского языка в белорусской школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Б. Супрун. – М., 1981. – С. 18-19.

Дуленчук Ю. А. Проблема білінгвізму у дітей з фонетико-фонематичними вадами мовлення.

У статті розглядається актуальна проблема сучасної логопедії – російсько-український білінгвізм у дітей дошкільного віку з ФФНМ. Висвітлений пошук шляхів найбільш ефективних методів подолання лексико-граматичної інтерференції за умов спорідненої двомовності.

Ключові слова: російсько-український білінгвізм, фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.

Дуленчук Ю. А. Проблема билингвизма у детей с фонетико-фонематическими нарушениями речи.

В статье рассматривается актуальная проблема современной логопедии – российско-украинский билингвизм у детей дошкольного возраста с ФФНМ. Освещенный поиск путей наиболее эффективных методов преодоления лексико-грамматической интерференции в условиях родственного двуязычия.

Ключевые слова: российско-украинский билингвизм, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Dulenchuk Juliya The problem of the bilingualism children with PPES (phonetic phonemic escalation of speech).

The issue of the day of modern speech therapy is examined in the article – Russian-Ukrainian bilingual children of preschool age from PPES (phonetic phonemic escalation of speech). The lighted up search of ways of the most effective methods of overcoming of lexical grammatical interference is at the terms of family bilingualness.

Key words: Russian-Ukrainian bilingualism, phonetic phonemic escalation of speech.

УДК 376

Кисличенко В. А.

**ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛОГОПЕДІВ**

Розвиток освіти значною мірою залежить від кваліфікації та майстерності вчителів у цілому і від людських, педагогічних та професійних якостей кожного з них. Педагогічна діяльність має значення для всього суспільства та вимагає від учителів глибоких знань, особливої майстерності. Ще більшого значення якість педагогічної діяльності має у випадку виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Законом України «Про освіту» дітям з вадами у фізичному або психічному розвитку, у тому числі й дітям з вадами мовлення гарантується право на навчання, вибір освітніх програм, форм навчання. Для забезпечення цього права необхідні фахівці - корекційні педагоги, логопеди високого рівня професійної компетентності, - які б змогли максимально ефективно здійснювати особистісний та освітній розвиток осіб з вадами мовлення.

Вивчення професійної педагогічної діяльності вчителя-логопеда спирається перш за все на наукові розробки О. Абдулліної, Ш. Амонашвілі, Є. Белозерцева, В. Бондаря, Ф. Гоноволіна, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Г. Костюка, Н. Кузьміної, А. Маркової, С. Миронової, О. Мороза, Д. Ніколенка, Ю. Пінчук, В. Сагарди, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, М. Шеремет, О. Щербакова та багатьох інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що рівень професійної компетентності залежить не лише від певної суми знань та практичних умінь, засвоєних у процесі навчання логопеда. Як інтегральне особистісне утворення професійна компетентність майбутнього вчителя-логопеда складається із таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного. [5; 53.]

Мотиваційно-ціннісний компонент є необхідним підґрунтям для формування системи професійних знань. Значною мірою успіх корекційної логопедичної роботи визначається особистісно-професійними якостями спеціаліста. Такі моральні цінності, як доброта, чуйність, великодушність, вміння співчувати, готовність допомогти людям (О. Агавелян) дозволяють не тільки ефективно застосовувати корекційні методики у роботі з дитиною, але й співпрацювати з сім'єю дитини-логопата.

У нашому дослідженні “Логопедична допомога сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення” вивчення умов ефективної взаємодії сім'ї та логопеда є одним з основних завдань. При вирішенні цього завдання нами було виокремлено два рівнозалежних напрями: вивчення готовності батьків до співпраці; вивчення готовності логопедів до взаємодії з батьками.

У дослідженні Ю. Пінчук зазначається, що вдосконалення діяльності і формування готовності до неї є двостороннім, взаємопов'язаним процесом, а рівень готовності до діяльності визначає оптимальну працездатність людини і високу продуктивність її праці. Тому підвищення рівня готовності можна розглядати як основу вдосконалення педагогічної діяльності. [6; 37.]

Оригінальна концепція етичного образу дефектолога сформульована польським ученим М. Гжегожевською. Це повинен бути вчитель – вихователь, який в єдності виконує дидактичні і виховні функції. Основним засобом формування особистості дефектолога є самовиховання, постійна копітка робота над собою, підвищенням свого професійного рівня.

Досліджуючи рівень готовності логопедів до включення батьків дитини-логопата у корекційний процес, ми вивчали суб'єктивно значущі для логопедів фактори, що стимулюють або перешкоджають професійному розвитку.

У дослідженні приймали участь 110 логопедів груп мовленнєвої корекції загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів м. Миколаєва, м. Одеси, м. Херсона, м. Умані.

Для проведення анкетування нами була адаптована методика проведення дослідження, описана у книзі « Менеджмент в управлінні школою » під редакцією Т. Шамова (1992). Технологія анкетування залишена без змін, для більш глибокого аналізу ми використали технологію підведення підсумків, запропоновану В. Сабуровим. Замість підрахунку середнього балу вивчався одномірний розподіл кожного фактору. Логопедам було запропоновано оцінити по 12 чинників, що можуть стимулювати чи перешкоджати процесу саморозвитку та самореалізації логопедів-практиків дитячих навчальних закладів за 5-тибальною системою.

Результати дослідження показали, що провідним стимулюючим чинником 94,4% логопедів вважають *професійний інтерес*. Показник дуже високий, і ми вважаємо, що це свідчить про творче ставлення логопедів до роботи, як до наочного результату процесу взаємодії «педагог-дитина».

Важливим виявився для логопедів такий чинник, як *довіра*. 88,9% вказали на нього, як на стимулюючий. Жоден респондент не поставив «ні», або «швидше ні, чим так». Таке однакове відношення до цього фактора свідчить про його надзвичайну необхідність для психологічного комфорту праці, підвищення професійного рівня.

Можливість визнання в колективі важлива для 66,7% логопедів, до них приєднуються 22,2 що дали відповіді: швидше так, чим ні, Таким чином, 88,9% вважають для себе важливим мати повагу колег.

Визнання у батьків прагнуть 50%, схильні визнати цей чинник стимулюючим 27,8%, і ще 22,2% не можуть визначити, чи важливо це для їх саморозвитку. Хоча для повноцінного партнерства з батьками необхідно визнання ними авторитету логопеда. На нашу думку, такі відповіді швидше свідчать про невпевненість у своїх силах і недостатність знань, ніж на байдужість до ставлення батьків.

Для 66,7% *самоосвіта* є стимулюючим чинником, ще 16,7% схильні з цим погоджуватися, але 5,6% з цим незгодні. Цей відносно невисокий відсоток викликає занепокоєння. Логопед не має морального права не використовувати досягнення сучасної науки у своїй роботі, тому що успішність і тривалість корекційного процесу залежить від знання логопедом новітніх досліджень і розробок в області логопедії і сучасних поглядів на глибинні механізми і процеси мовлення.

Методичну роботу вважають стимулюючим фактором 61,1% респондентів, 16,8% приєднуються до них. Серед логопедів немає жодного, хто заперечив би стимулюючий вплив методичної роботи.

Для 44,4% логопедів важливими є *умови праці*, 38,9% погоджується, що це швидше так.

Навчання на курсах підвищення кваліфікації тільки 5,6% не вважають стимулюючим чинником, а 44,4% відповіли на це питання однозначно «так», 22,2% до них приєднується, вважаючи його значущим для себе (швидше так, чим ні), а 27,8% - не визначилося, тому що не мали цього досвіду.

На такому ж рівні по значущості знаходиться *новизна діяльності*: 44,4% + 27,8%, що могло видаватися дивним, беручи до уваги сталість етапів корекційної роботи, але стає зрозумілим, враховуючи неповторність кожної дитини.

Приклад і вплив колег, як стимулюючий чинник, виділили 33,3%, ще 33,3% з цим погоджуються, однозначно заперечити не зміг ніхто.

На тому ж рівні *контроль керівників* за роботою логопедів (33,3% + 27,8%), але маємо 22,2% заперечних відповідей. На наш погляд, в цьому питанні відбиваються демократичні процеси, що відбуваються у нашому суспільстві, тому що відповіді на ці питання часто коментувалися таким чином: «якщо я сама не хочу, мене ніхто не примусить».

Останнє місце в рейтингу стимулюючих чинників займає місце «*приклад і вплив керівників*» - 27,8%. Це може свідчити про недостатню обізнаність керівників дошкільних навчальних закладів із особливостями роботи логопеда.

Отже, найбільш важливими стимулюючими чинниками для логопедів є : інтерес до роботи; довіра; самоосвіта; можливість отримати визнання у колективі; можливість отримати визнання у батьків вихованців.

Провідними чинниками, що перешкоджають процесу самовдосконалення педагогів, виявились наступні фактори: нестача часу (44,5%); умови роботи (38,9%); обмежені ресурси і життєві обставини (27,8%); відсутність підтримки батьків (22,3%).

Висновки: Таким чином, для особистісного професійного зростання логопеди вважають необхідним мати перш за все вільний час, матеріально-технічне забезпечення корекційно-виховного процесу, достатньо високий матеріальний рівень життя. Чинники, які дозволяють логопедам долати власну інерцію та інші перешкоди на шляху до самоудосконалення визначаються ними як довіра до їх діяльності; визнання у колективі; постійна жага більш глибоких знань, а, головне, це любов до професії, інтерес до роботи. Підтримка батьків вихованців у корекційній роботі або її відсутність не визначається логопедами як найбільш значущий чинник.

Спираючись на отримані результати, слід зазначити, що ставлення логопедів до взаємодії з батьками у процесі надання логопедичної

допомоги свідчить про недостатню сформованість готовності до співпраці. Необхідність зміни ставлення логопедів до включення батьків у корекційний процес очевидна. На нашу думку, вирішенню цієї проблеми сприятимуть спеціальні заняття, спрямовані на поглиблення професійних знань, а також набуття практичних умінь з технології консультування сімей.

Література

1. Алтухова Т. А. Состояние профессиональной компетентности учителей-логопедов общеобразовательных школ в предупреждении и коррекции нарушений письма и чтения / Т. А. Алтухова // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 41-49. **2. Давыдович Л. Р.** Родители и логопед – партнеры / Л. Р. Давыдович, Т. С. Резниченко // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 47-49. **3. Корнев А. Н.** Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с. **4. Мاستюкова Е. М., Московкина А. Г.** Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 408 с. **5. Пінчук Ю. В.** // Дефектология. – 2004. – № 1. – С. 50-54. **6. Пінчук Ю. В.** Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Пінчук Юлія Володимирівна. – К., 2005. – 220 с.

Кисличенко В. А. Вивчення особистісного компоненту професійної діяльності логопедів.

У статті розглядаються результати дослідження стану готовності логопедів до взаємодії з батьками дітей з порушенням мовлення старшого дошкільного віку у процесі логопедичної допомоги.

Ключові слова: порушення мовлення, корекційний процес, логопедична допомога, батьки.

Кисличенко В. А. Изучение личностного компонента профессиональной деятельности логопедов.

В статье рассматриваются результаты исследования состояния готовности логопедов к взаимодействию с родителями детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста в процессе логопедической помощи.

Ключевые слова: нарушение речи, коррекционный процесс, логопедическая помощь, родители.

Kislichenko V. Study of the personal component of professional speech therapists.

The article deals with the results of research concerning speech therapists' state of being ready to cooperate with parents whose children have speech defects while providing speech therapy.

Key words: speech disorders, correction process, levels of co-operation, speech therapy help, parents.

УДК 376

Кузнєцова Т. Г.

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Однією з проблем, з якою стикається сучасна спеціальна педагогіка, є невідповідність значної кількості розумово відсталих дітей до шкільного навчання.

Під загальною готовністю дітей до шкільного навчання розуміється, насамперед, достатній рівень їхнього загального розвитку, уміння контролювати свою поведінку, а також наявність мотивів, які спонукують до навчання.

Спеціальні дослідження і практика виховання та навчання розумово відсталих дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку показують, що ці діти на початку шкільного навчання не мають знань про предмети і явища, не тільки про ті, які не доступні їхньому особистому досвіду, що важливо для будь-якого навчання, але й про предмети і явища з безпосереднього оточення. Діти не знають, скільки їм років, не завжди диференціюють ім'я й прізвище, не можуть назвати імена своїх батьків, рід їхніх занять, свою адресу. Вони не розуміють родинних відносин, взаємин між людьми.

У більшості розумово відсталих дошкільників доволіне керування цілеспрямованою діяльністю виявляється несформованим для успішного процесу навчання. Вони утрудняються управляти своєю поведінкою, виконувати дії за вказівкою вчителя, брати участь у діяльності, навіть значимої, але нецікавої для них. У них не виховані ті мотиви, які спонукують до навчання і є передумовою успішного оволодіння знаннями. До таких відносяться соціальні мотиви. У дошкільному віці це, насамперед, відношення до майбутнього навчання як до важливої й відповідальної справи. „Оскільки навчання є великою й серйозною працею, то виховання сумлінного до нього ставлення, бажання й уміння трудитися є найважливішим завданням дошкільного виховання” (Н. Г. Морозова, 1990).

В умовах спеціальних дошкільних закладів для розумово відсталих дітей підготовка їх до навчання в школі є однією з найважливіших, вона вирішується протягом всіх років їх виховання й навчання, але особливе значення їй надається в передшкільний період. Поряд з вихованням позитивного ставлення до навчання в процесі

ігрової й практичної діяльності вирішується завдання загального й загальномовного розвитку, розумового, морального, естетичного виховання.

Через специфічні особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту, дуже актуальною стає проблема мовленнєвої підготовки їх до шкільного навчання. Вчителями-дефектологами та вихователями проводиться спеціальна робота з розвитку всіх боків мови. Програмою спеціального виховання й навчання розумово відсталих дошкільників визначені специфічні корекційні завдання з розвитку таких психофізичних функцій, як фонематичне сприйняття і мовленнєвий слух, звуковимовна сторона мови, зорове сприйняття й просторове орієнтування, координація рухів, моторика дрібних м'язів руки. Вирішуються ці завдання у процесі ігрової й практичної діяльності. Важливість поставлених завдань пояснюється залежністю мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини, що безпосередньо відображається на навчальному процесі. Саме від рівня розвитку мови в значній мірі залежить те, як дитина буде навчатися, наскільки успішно буде сприймати теоретичний та практичний матеріал, розуміти його, відтворювати, застосовувати на практиці.

Це й обумовлює актуальність проблеми, яка розглядається, і необхідність її експериментального вивчення.

Об'єктом нашого дослідження стала система роботи з формування мовленнєвої готовності до шкільного навчання дошкільників з порушенням інтелекту. Предмет дослідження – методи та прийоми роботи з підготовки розумово відсталих дошкільників до оволодіння грамотою.

Метою дослідження є розробка системи ігор та ігрових вправ з метою підготовки розумово відсталих дітей до оволодіння навиками читання та писання.

Ми припустили, що система роботи з мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання, яка включає загальномовний розвиток, роботу над звуковою стороною мови, розвиток зорового сприйняття і просторового орієнтування підвищить рівень готовності розумово відсталих дошкільників до оволодіння грамотою.

З метою виявлення рівня загального і мовленнєвого розвитку дитини нами був проведений констатувальний експеримент. Всі завдання давалися дітям в ігровій формі, відповідали їхнім віковим можливостям.

Методика констатувального експерименту складалася з трьох серій.

Перша серія мала за мету – виявлення загального розвитку дітей і містила два етапи. На першому етапі проводилася бесіда, **питання якої** охоплювали коло питань на загальне орієнтування. На другому етапі дітям пропонувалися прості логічні завдання: виділити четвертий зайвий за кольором та формою.

Мета другої серії констатувального експерименту - перевірка загальномовного розвитку. Друга серія також містила два етапи. На першому етапі перевірялася сформованість лексичної та граматичної сторони мови. На другому - перевірявся рівень розвитку звуко-літерного аналізу.

Мета третьої серії – дослідження сформованості зорового сприйняття. На цьому етапі дослідження визначалися уявлення про ознаки предметів, уміння орієнтуватися у просторі, уміння використовувати простір листа, а також розвиток дрібної моторики, ступень координованості рухової функції кисті і пальців руки.

Перед проведенням експериментального дослідження ми вивчили особисті справи дошкільників і прийшли до висновків, що у всіх розумово відсталих дітей є порушення мовленнєвого розвитку – бідність словара, недостатня сформованість фразового мовлення, відсутність самостійних зв'язних висловлювань. У більшості дошкільників спостерігаються ті або інші порушення звуковимови, діти утруднювалися відповідати на питання, не можуть скласти розповідь по картинці, вивчити вірш. Порушення зорового сприймання або моторна нековкість зафіксована у окремих дітей. Однак відмічалися відхилення у поведінки, неадекватність реакцій, підвищена збудженість, відвертість, нездатність зосередитися.

Отримані нами експериментальні показники дозволили більш точно охарактеризувати готовність розумово відсталих дошкільників до засвоєння грамоти і визначити рівні мовленнєвої готовності цих дітей до навчання у школі.

Результати констатувального дослідження показали, що високого рівня мовленнєвої готовності до шкільного навчання не досягла жодна дитина. На середньому рівні були 18% дошкільників. Значна частина (82%) розумово відсталих старших дошкільників мала низький рівень готовності до оволодіння читанням і письмом.

На підставі визначених результатів ми встановили напрямки та послідовність роботи з формування у розумово відсталих дошкільників готовності до оволодіння грамотою.

Система роботи з мовленнєвої підготовки розумово відсталих дітей до школи передбачає три напрямки, кожний з яких містять декілька етапів:

Перший напрямок – загальний розвиток мовлення дітей.

Мета цієї роботи - розширення кругозору дитини з метою розвинення її мови, озброєння нормами рідної мови. Робота в цьому напрямку проводиться в два етапи.

На першому етапі діти вчать спостерігати за предметами оточуючого побуту. Прийоми, які використовує педагог, це порівняння досліджуваних об'єктів; використання відповідних практичних дій; використання мови дітей під час спостереження.

На другому етапі спеціальні завдання загального та загально мовного розвитку вирішуються на заняттях з розвитку мови на основі ознайомлення з навколишнім. На цих заняттях діти поступово переходять від вивчення конкретних предметів до їх зображень. Основні теми цих занять “Іграшки”, “Одяг”, “Взуття”, “Посуд”, “Меблі”. Заняття, в свою чергу, містять три етапи:

Завдання 1-го етапу – збагачення словника новими словами, уточнення значення знайомих слів; використання в мовленні слів конкретного і узагальнюючого значення.

Завдання 2-го етапу – впізнавання знайомих іграшок, які зображені на картинках; уточнення значення знайомих слів; розвиток мислення; активізація мовлення дітей.

Завдання 3-го етапу – активізація мовлення дітей; побудова простого речення; зв'язне висловлювання по сюжетній картинці.

Другий напрямок – це робота над звуковою стороною мови.

Робота в цьому напрямку проводиться в два етапи.

На першому етапі проводиться розвиток слухової уваги. Основними прийомами роботи на цьому етапі є ігри та ігрові вправи)

На другому етапі проводиться робота над звуковимовлянням. Вона містить такі основні види робіт, як дихальні вправи; артикуляційна гімнастика; розвиток фонематичного слуху; робота над звуковимовлянням.

Третій напрямок роботи – розвиток зорового сприйняття і просторового орієнтування.

Заняття з цього напрямку розподіляються на одинадцять етапів і послідовно вирішують наступні завдання:

- виділення предметів з групи даних;
- виділення предметів з групи однорідних предметів;
- групування предметів за основними ознаками (кольору, формі, величині);
- вибір і групування зображених на малюнку предметів (овочі, фрукти, ягоди);
- вибір і групування геометричних форм;
- конструювання з даних геометричних форм;
- вибір і групування геометричних фігур;
- конструювання з даних геометричних фігур;
- вибір і групування по кольору, і розміру за зразком, пам'яттю, словесною інструкцією;
- конструювання з геометричних фігур за завданням вихователя;
- вільне конструювання.

Для виявлення ефективності корекційного навчання нами був проведений контрольний експеримент, результати якого показали, що діти експериментальної групи значно просунулися в розвитку всіх сторін мови. Це стосується і зв'язного, і фразового мовлення. Підкрасилися

показники в вимові звуків. Але самим визначним є показник звуко-літерного аналізу. Якщо до експериментального навчання діти самостійно не виділяли звуки в слові, після навчання вже 13% могли самостійно визначити перший звук, 21% за допомогою педагога виділяли перший і останній звуки в слові, інколи – в середині слова.

Після корекційного навчання кількість дітей, віднесених до середнього рівня підвищилася до 47% (у порівнянні з 82%). І хоча до групи з високим рівнем мовленнєвої готовності до шкільного навчання не надійшла жодна дитина, ми оптимістично вважаємо, що проведення роботи за цією методикою більш тривалий час дозволить значно покращити результати.

Література

1. Воронкова В. В. Готовность старших умственно отсталых дошкольников к обучению грамоте // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 66-71. **2. Кинаш Е. А.** Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДОО компенсирующего типа / Е. А. Кинаш // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 60-66. **3. Кузнецова Г. В.** Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей дошкольного возраста / Г. В. Кузнецова // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 78-82. **4. Морозова Н. Г.** Развитие понимания смысловой стороны речи у аномальных детей дошкольного возраста // Вопросы формирования речи аномальных дошкольников. – М., 1982. **5. Тищенко В.** Вироблення дії ймовірного прогнозування у мовленнєвій діяльності розумово відсталих дошкільників / В. Тищенко // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 9-12. **6. Эльконин Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте (Краткий очерк) / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН СССР, 1958. – 114 с.

Кузнецова Т. Г. Корекція мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Стаття присвячена проблемі вивчення та формування мовленнєвої готовності до шкільного навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Ключові слова: дошкільники з вадами інтелектуального розвитку, мовленнєвий розвиток, готовність до шкільного навчання, система роботи з розвитку мови.

Кузнецова Т. Г. Коррекция речевой готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллектуального развития.

Статья посвящена проблеме изучения и формирования речевой готовности к школьному обучению детей с нарушением интеллектуального развития.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением интеллектуального развития, речевое развитие, готовность к школьному обучению, система работы по развитию речи.

Kuznetsova T. Correction school broadcast preparedness education of children with impaired intellectual development.

The article is devoted to the problem of studying and forming the speech preparedness for school learning in the mentally deficient pupils.

Key words: mentally deficient pre-school children, speech development, preparedness for school learning, system of work on speech development.

УДК 376

Купчина Р. Ю.

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗВ'ЯЗНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ
НЕДОСТАТНІСТЮ**

Проблема розвитку зв'язного мовлення є дуже актуальною. Несформованість чи недорозвиток зв'язного мовлення відмічається у всіх дітей з інтелектуальною недостатністю та має негативний вплив на розвиток, навчання, соціалізацію дитини.

Ефективність процесу формування зв'язного мовлення залежить від своєчасного його початку і ефективності обраного методу корекційного впливу з урахуванням виявлених порушень і особливостей даної групи дітей. Своєчасна цілеспрямована робота по формуванню навичок зв'язного мовлення сприятиме розвитку розумової діяльності, засвоєнню навчальної програми, покращенню соціальної адаптації.

Дослідженням проблеми формування зв'язної мови у дітей з інтелектуальною недостатністю займалися Т. Б. Філічева, Н. С. Жукова, В. А. Ястребова, Т. В. Туманова, О. М. Мастюкова та багато інших. В роботах цих авторів вказано, що становлення зв'язного мовлення у розумово відсталих дітей здійснюється дуже повільно і характеризується якісними особливостями.

Дослідженнями А. Н. Гвоздева, Н. І. Жинкіна, Р. Є. Левіної було встановлено, що у дітей з нормальним рівнем інтелекта в дошкільному віці формуються фонематичні, морфологічні і синтаксичні узагальнення. В процесі засвоєння мови нормально розвинута дитина запом'яє не тільки слово, але й окремі морфеми: корені, префікси, суфікси, закінчення – і вже в 2-3 роки на практичному рівні починає використовувати правила словотворювання. Багаточисленні приклади

словотворчості дітей, які приводять різні дослідники, говорять про виникнення здатності до словотворення і морфологічного узагальнення.

Процес мовного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю проходить по іншому. У аномальної дитини дошкільного віку не виникає подібних узагальнень. Розумово відсталі діти засвоюють за подражанням окремі слова, назви предметів, назви частин дій, що повторюються. Через порушення коркового аналізу і синтезу в межах слухового та моводвигального аналізаторів, вони з трудом оволодівають вимовною стороною мовлення.

Мова розумово відсталих дітей монотонна, маловиразна, голос слабкий. Порушена координація рухів дихального і артикуляційного апарату. Мова цих дітей малозрозуміла, аграматична і недостатньо фонетично оформлена. Найбільш виразним показником є відставання експресивної мови від імпресивної. Знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запом'ятовування (Г. А. Каше, Л. Ф. Спірова, М. К. Шеремет). Діти з розумовими розладами значно відстають в розвитку словесно-логічного мислення, насилу оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням (Б. М. Грішпун, Р. Є. Левіна, Є. М. Мастюкова, Г. В. Чіркїна, Є. А. Стребельова та інші).

Дефекти вимови, лексики, граматичного строю, невміння зв'язно висловлюватися значно ускладнюють процеси виховання та навчання таких дітей.

Дослідження за проблемою формування навичок зв'язного вислову у дітей з інтелектуальною недостатністю проводилося на базі Луганського виховного комплексу № 135. В дослідженні брали участь 10 дітей (4 дівчинки та 6 хлопчиків) віком від 4 до 5 років. У дітей експериментальної групи спостерігалось стійке зниження пізнавальної діяльності, системний недорозвиток мови, порушення інтелекту.

Задачею нашого дослідження було уточнення уявлень про особливості стану зв'язної мови у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю та розробка додаткових рекомендацій о формуванню навичок зв'язного вислову.

Перед процедурою дослідження нами була вивчена документація на кожну дитину, проведене спостерігання за роботою дітей на логопедичних та загальновиховних заняттях, за допомогою яких було отримано інформацію про цих дітей (їх індивідуальні можливості, здібності і інтереси, а також визначити особливості особистісно – вольової сфери та поведінки).

В дослідженні ми використовували рекомендації Л. Б. Баряєвої і І. Н. Лебідівої.

Враховуючи несформованність процесів розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих дітей дошкільників для діагностики і проведення дослідження нами використовувався ілюстративний матеріал.

Обстеження проводилося індивідуально. Іноді нами залучувалось декілька дітей для діалогової взаємодії. В процесі виконання дітьми завдання по розповіданню за картиною, їх предметно – практичної діяльності, нами була передбачена допомога. В процесі ослідження нами була створена атмосфера, в якій навіть складне завдання сприймалося дітьми охоче. Оскільки основним завданням обстеження було з'ясувати, яким чином, на якому рівні діти з розумовою відсталістю взаємодіють з запропонованим мовним, ілюстративним матеріалом.

Під час проведення дослідження, нами було з'ясовано, що діти з інтелектуальними розладами дошкільного віку з трудом оволодівають навичками зв'язного мовлення, а ілюстративний матеріал є бесперечним помічником в їх формуванні. Має позитивний вплив на розвиток пізнавальної діяльності та розвиток мовлення взагалі.

Література

1. Баряєва Л.Б. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників з інтелектуальною недостатністю: моделі навчання / Л. Б. Баряєва, І. Н. Лебідіва. – СПб., 2005. **2. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения етской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. **3. Ефименкова Л. Н.** Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Саговникова. – М. : Педагогика, 1970. **4. Жинкин Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Просвещение, 1985. **5. Курицина А. М.** Формирование связной речи / А. М. Курицина // Дефектология. – 1998. **6. Лалаева Р. И.** Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых детей. Принципы и методы логопедической работы / Р. И. Лалаева. – Ленинград, 1984. **7. Левина Р. Е.** Основы теории и практики логопеди / Р. Е. Левина. – М., 1978. **8. Лурия А. Р.** Умственно отсталый ребёнок / А. Р. Лурия. – М., 1960. **9. Филичева Т. Б.** Дети с общим недоразвитием речи \ Т. Б. Филичева, Т. Б. Туманова. – М. : Владос, 2000. **10. Филичева Т. Б.** Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, Е. Н. Мастюкова, Н. С. Жукова. – М. : Просвещение, 1990. **11. Ястребова А. В.** Преодоление ОНР у детей / А. В. Ястребова. – МАФКТИ, 1999.

Купчина Р. Ю. **Формування навичок зв'язного висловлювання у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю.**

Стаття розкриває проблему формування навичок зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, освітлює проблему вибору ефективних методів при формуванні навичок зв'язного висловлювання у розумово відсталих дітей дошкільного віку. У даній статті висвітлені результати застосування методичних рекомендацій по формуванню навичок зв'язного вислову у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю Л. Б. Баряєвой і

І. Н. Лебедевой вході проведення дослідження на базі Луганського виховного комплексу № 135.

Ключові слова: діти дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, навички зв'язкового висказування, коректувальна робота, картинний матеріал.

Купчина Р. Ю. Формирование навыков связного высказывания у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Данная статья раскрывает проблему формирования навыков связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, освещает проблему выбора эффективных методов при формировании навыков связного высказывания у умственно отсталых детей дошкольного возраста. В данной статье освещены результаты применения методических рекомендаций по формированию навыков связного высказывания у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью Л. Б. Баряевой и И. Н. Лебедевой вході проведения исследования на базе Луганского воспитательного комплекса № 135.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, навыки связного высказывания, коррекционная работа, картинный материал.

Kupchina R. J. Forming of skills coherent utterance for children of preschool age with intellectual insufficiency.

The article exposes the problem of forming of skills of the coherent broadcasting for the children of preschool age with intellectual insufficiency, lights up the problem of choice of effective methods at forming of skills of coherent utterance for the mentally backward children of preschool age. In this article the results of application of methodical recommendations are lighted up on forming of skills of coherent utterance for the children of preschool age with the mental backwardness of L.B.Baryaevoiy and I.N.Lebedevoy entrance of leadthrough of research on the base of Lugansk educate complex № 135.

Key words: to put preschool age with intellectual insufficiency, skills of liaison of высказывания, correction work, picture material.

УДК 371.9

Лазарєва І. А.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Глибинний зміст самої назви “початкова школа”, “школа першого ступеня” зумовлює особливу роль цієї ланки і особливу відповідальність педагогів за якість її результатів. Виключну роль стосовно дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) має повноцінна реалізація соціально-педагогічних функцій початкового шкільного навчання, що розв’язуючи ряд спеціальних проблем, властивих тільки для цієї ланки, водночас покликані створювати надійну змістовно-операційну основу успішного навчання учнів на наступних етапах.

По-перше, у цьому віці поступово із надр ігрової діяльності визріває і формується навчальна діяльність, як спеціальний вид, як інструмент, яким дитина обов’язково повинна оволодіти. Підкреслимо, що тільки у програмах початкової школи є окремий розділ “Формування загальнонавчальних умінь і навичок”, які на міжпредметному рівні має сформувати вчитель.

По-друге, цей вік як ніякий інший етап шкільної освіти багатий своїми ресурсами, які треба вчасно виявити і розвинути. Цьому сприяють значна пластичність психіки молодших школярів, їхня готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителя, надзвичайна природна допитливість, емоційність – все це створює унікальні можливості для повноцінного виховання, навчання і розвитку дітей цього віку.

Саме на цьому етапі навчання, як свідчать дослідження М. Вашуленка, Ю. Гільбуха, Д. Єльконіна, О. Савченко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін., в учнів формуються основи наукового світорозуміння, визначаються способи навчальної діяльності. У зв’язку з цим, період навчання школярів у початкових класах є фундаментом для засвоєння в наступні роки широкого спектру наукових знань, вироблення умінь та застосування їх на практиці.

Порушення мовленнєвого розвитку є суттєвою перешкодою на шляху вирішення освітніх завдань та формування особистості дитини. Статистичні відомості та фактичні дані наукових досліджень засвідчують збільшення кількості дітей із порушеннями мовлення, як серед дошкільників, так і серед учнів початкових класів.

Це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до навчання й виховання дітей, що ґрунтуються на ідеях природовідповідності та індивідуально-особистісного розвитку, обґрунтування, розробку та

впровадження ефективних методик корекційно-попереджувального та розвивального навчання, які відповідають сучасним науковим знанням про нормативний і дизонтогенетичний розвиток.

Понад 60% дошкільників і 32% школярів молодшого шкільного віку мають різноманітні порушення мовленнєвого розвитку (у 15% з яких до кінця навчання у початкових класах ці порушення залишаються не виправленими). Ці дані не враховують дітей, у яких ці порушення є вторинними, а в якості первинного виступає, наприклад, порушення слуху або розумового розвитку.

Вади мовленнєвого розвитку мають широкий діапазон проявів від порушень вимови звуків до неможливості розуміти або використовувати мовлення як засобу комунікації. Деякі порушення мовлення пов'язані із неврологічними розладами, ушкодженнями мозку, затримками розумового розвитку, органічними порушеннями будови мовленнєвого апарату або його функціональної незрілості.

Формування мовленнєвих вмінь і навичок, набуття мовної і мовленнєвої компетенції під час засвоєння мовної системи – це головні задачі навчання мови. Мовна компетенція – широке поняття, що охоплює спектр мовних здібностей, знань, вмінь та навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетенція виявляється вироблені вмінь користуватись усним і писемним мовленням, багатством мовних засобів виразності у залежності від цілей та задач висловлювання і сфери суспільного життя.

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення поняття «мовленнєва компетенція», приймаючи до уваги особливості їх психічного і мовленнєвого розвитку, звужується і вбирає в себе сформованість навичок використання мовних одиниць для усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища.

У дітей з ТПМ ускладнене формування фонетичного сприймання, сутність якого полягає у розумінні спеціальних дій з виділення звуків мови, встановлення звукової структури слова як одиниці, здатність сприймати на слух і точно відтворювати всі звуки мови.

Навчання у школі ставить певні вимоги до розвитку мовлення. Особливе місце займає навчання дітей фонетично і граматично правильному письму, від рівня якого залежить успішність подальшого засвоєння знань. Діти з мовленнєвими порушеннями відчують труднощі у засвоєнні програм гуманітарного циклу, що пов'язано з індивідуальними темпами мовного та інтелектуального розвитку, а також різної глибини мовленнєвого дефекту. Порушення писемного мовлення негативно впливають не тільки на успішність оволодіння програмою, але й на особистість дитини, спричинює негативне ставлення до навчання в цілому, а також позначаються на процесі соціальної адаптації.

Найбільш поширеними вадами мовлення у дітей є фонетико-фонематичні порушення, що проявляються у спотвореннях, замінах та взаємозамінах звуків у власному мовленні дитини та труднощами їх слухового розпізнавання. Ці особливості слід враховувати у процесі формування фонетичної компетенції, до складу якої входить фонематичне сприймання – основний компонент мовленнєвого слуху, здатність відрізнити і сприймати звуки мови, співвідносити їх з фонетичною ситуацією рідної мови та правильно вимовляти. Навички фонематичного розпізнавання є важливою передумовою навчання грамоти, формування навичок письма й читання. Отже, їх не сформованість спричиняє системні труднощі в опануванні зазначених навчальних дій, подолання яких неможливо без спеціальної логопедичної допомоги. У МКХ – 10, вони належать до рубрики специфічних розладів мовлення та визначаються за шифром F80.0 – специфічний розлад мовленнєвої артикуляції.

Серед специфічних розладів мовлення виділяють, також F 80.1. – розлад експресивного мовлення та F80.2 розлад рецептивного мовлення. В логопедичній систематиці вони визначаються як загальний недорозвиток мовлення – це різні складні мовленнєві вади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів системи мовлення, що належать до звукової і змістовної сторони. Це пов'язано із нездатністю розуміти та/або вживати складні логіко-граматичні конструкції, службові частини мови, слова в контексті, а саме: певні лексичні категорії, аграматизм, внаслідок неправильного вживання відмінкових закінчень, узгодження слів у роді та числі, спотворення складової та звукової сторони мовлення. Отже, дитина зазнає труднощі у засвоєнні мовних одиниць та явищ, що відбивається і на рівні комунікативних умінь. Авторитетні дослідження російських, закордонних та вітчизняних науковців переконливо доводять вплив органічних уражень раннього онтогенезу, що зазвичай відбивається і в характері розвитку не мовленнєвих функцій. Тому обов'язковими умовами навчання цих дітей є систематична логопедична допомога та навчання за спеціальними програмами і методиками, розробленими в межах логопедії, що передбачено Концепцією Державного стандарту спеціальної освіти (В.В.Тарасун).

F80.88 – інші розлади мови та мовлення

F80.9 – розлади мови та мовлення не уточнені

F80.81 – затримка мовленнєвого розвитку, зумовлена соціальною депривацією .

Порушення звуковимови, лексико-граматичної будови мовлення та побудова зв'язного висловлювання таких дітей супроводжуються несформованістю або зниженням темпу розвитку інших вищих психічних функцій: сприймання, увага, пам'ять, регуляція та контроль довільних дій. У процесі організації навчання цих школярів, поряд із логопедичною допомогою, необхідно звернення до психокорекційних

заходів, спрямованих на розвиток та корекцію несформованих психічних функцій.

Вищезазначені порушення усного мовлення та труднощі засвоєння мовної системи, ускладнені не сформованістю або недостатньою сформованістю не мовленнєвих вищих психічних функцій є перешкодою для засвоєння навичок писемного мовлення та подальшого навчання.

Порушення писемного мовлення або специфічні труднощі формування навичок письма та читання, що проявляються у вигляді багато чисельних, систематичних, специфічних помилок у процесі навчання письма й читання, спостерігаються у всіх видах писемної продукції та не пов'язані із нерегулярністю навчання

F81.0 – специфічний розлад читання (дислексія)

F81.1 – специфічний розлад спелінгування (дисграфія)

Специфічні помилки, що характеризують ці розлади можуть бути еволюційними, тобто спостерігатись у всіх дітей на початкових етапах засвоєння навичок письма й читання. Тому з більшою мірою достовірності їх можливо діагностувати лише у другому півріччі другого року навчання. [Корнєв О. М.]

Ці порушення вважають специфічними, якщо за результатами психолого-педагогічного, логопедичного обстеження виявлено порушення або часткова не сформованість не мовленнєвих вищих психічних функцій, які входять до функціонального складу писемномовленнєвої діяльності. Клінічні дослідження свідчать про ускладнення на рівні вищої нервової діяльності, проте виключають розумову відсталість, вади слуху та зору [Величенкова О. О., Тарасу В. В., Цветкова Л. С.]

F81.3 – змішані розлади шкільних навичок

F81.8 – інші розлади шкільних навичок

F81.9 – розлади шкільних навичок неуточнені

F81.2 – специфічний розлад арифметичних навичок

F82 – специфічні розлади розвитку моторної функції

Заїкання – це вада мовлення, що виявляється у мимовільному повторенні окремих звуків, складів або цілих фраз, неприродному розтягуванні звуків або блоках мовчання, протягом яких людина, що заїкається, не може вимовити звук, що пов'язано із судомним станом м'язів мовленнєвого апарату. Це порушення у застосуванні засобів мовлення при їх збереженості. Чинники, що призводять до заїкування різноманітні, джерела їх можуть бути як біологічного, так і соціального характеру. Багаточисельні дослідження в напрямку пошуку шляхів подолання заїкання, відомі та поширені у вітчизняній й світовій практиці, єдині у висновку, що корекція заїкання потребує комплексної медико-психолого-педагогічної терапії, а також, виключення впливу психотравмуючих факторів. Отже, організація процесу шкільного навчання дітей шкільного віку із заїканням, передбачає переведення

школяра на індивідуальну форму навчання з метою створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості, зокрема, подолання заїкання та розвитку комунікативних здібностей.

Відхилення та порушення мовленнєвого розвитку, що входять до структури більш складного симптомокомплексу, негативно впливають на засвоєння шкільної програми, формування особистості дитини, певним чином позначаються на процесах її соціальної адаптації в цілому. Причини цього — різноманітні фактори як специфічного, так і неспецифічного характеру; недоліки усного мовлення та немовленнєвих процесів, безпосередньо та опосередковано пов'язаних з мовленням; несформованість найважливіших передумов навчальної діяльності та недостатня ефективність методик її формування на попередніх етапах навчання та розвитку.

Створення психолого-педагогічних передумов навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення потребує урахування як індивідуальних особливостей дитини, так і характеру мовленнєвих порушень, а також психофізичних вад, що їх ускладнюють. Необхідною умовою організації індивідуального навчання дітей із ТПМ є надання логопедичної допомоги на шкільному логопедичному пункті. Запорукою ефективного подолання та попередження вад мовлення у молодших школярів є раннє виявлення та початок корекційної роботи. Комплексний характер реабілітаційних заходів, медикаментозне лікування, психологічна допомога. Індивідуалізація методів та темпів навчання. Послідовність та поетапність засвоєння навчального матеріалу. Засвоєнню кожної наступної навички має передувати створення її функціонального базису.

Отже, визначаючи кількість годин для організації індивідуального навчання учнів, які потребують корекції мовленнєвого розвитку, слід зважати на необхідність проведення логопедичної роботи та враховувати це, здійснюючи потижневе планування навчального навантаження. Згідно пункту 4.2 розділу 4 "Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах" для організації індивідуального навчання надається така кількість годин:

1-4-і кл. – 10 год. на тиждень на кожного учня;

5-9-і кл. – 14 год. на тиждень на кожного учня;

10-12-і кл. – 16 год. на тиждень на кожного учня.

Підсумовуючи можна сформулювати основні умови організації та навчально-методичного забезпечення індивідуального навчання дітей із ПМР у початковій ланці загальної середньої освіти.

Дітям молодшого шкільного віку, яким лікувально-консультативними комісіями рекомендовано індивідуальне навчання за показниками соматичні, психоневрологічні захворювання, та ін., зазначені у "Переліку захворювань, з приводу яких діти потребують індивідуального навчання вдома", слід звернутись до районної (міської) ПМПК, з метою отримання діагностичної, консультативної допомоги

щодо визначення напряму навчання відповідно до Концепції державного стандарту спеціальної освіти учні із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Процес формування у дітей із ПМР знань, умінь та навичок може бути значно підсиленим за умови врахування особливостей і характеристик кожної із його формант: суб'єкта, який пізнає (учень); об'єкта, що пізнається (програмний матеріал); середовища, що організовує навчання.

Визначальним при цьому є забезпечення інтенсивного розвитку в дітей із ПМР достатньо зрілих структур, процесів і функцій, а також формування недорозвинених та корекції порушених властивостей.

Інтенсифікація навчання забезпечується на основі застосування ефективних засобів навчання, технологічних процесів і диференційованих методів організації процесу учіння.

Визнання закономірності інтенсифікації навчання потребує комплексного розгляду всіх факторів, що формують навчальний процес. Така необхідність виникає лише за умови, якщо ставити за мету досягти максимального підсилення результативності навчання.

Виявлення характерних особливостей кожної форманти процесу і взаємодії між ними в конкретних умовах навчання — завдання окремих логодидактичних і методичних досліджень.

Важливими принципами побудови змісту корекційно-превентивного навчання дітей із ПМР є:

1. Класифікація дефекту, що викликає необхідність проведення ретельного психофізіологічного і психолого-педагогічного аналізу причин труднощів навчання (тобто первинного дефекту). Цей принцип дає змогу намітити диференціювання завдань та застосувати адекватні дефекту прийоми роботи.

2. Запобігання труднощів навчання, що передбачає врахування стану сформованості симультанних та сукцесивних структур, які забезпечують достатній розвиток загальних та спеціальних навчальних здібностей дітей. При такому підході вся система навчально-педагогічних заходів, починаючи з дошкільних закладів для дітей із вадами мовлення, націлюється не тільки на корекцію аномалій розвитку, а передусім на запобігання переходу вад функцій в інші дефекти, зокрема в труднощі навчання.

3. Адаптаційна спрямованість навчання, хід якого оперативно, безперервно підлаштовується до індивідуальних особливостей процесу засвоєння учнями програмного матеріалу з тим, щоб сформовані в них уміння здійснювались швидко, злито (симультанне), тобто перейшли в навичку.

4. Опора в навчанні на збережені аналізаторні системи та на окремі добре розвинуті психічні процеси, що базується на вченні про функціональні системи та їх пластичність.

5. Контроль (зворотний зв'язок), який ґрунтується на положенні про те, що порівняння дії, яка виконується, з вихідним положенням забезпечується лише постійним потоком зворотної сигналізації.

6. Урахування індивідуальних особливостей дитини-логопата визначає необхідність уточнення мотивів, активізацію діяльності, зняття негативних установок тощо.

7. Формування знань і прийомів розумової діяльності у їх єдності, що базується на положенні про те, що найоптимальнішими механізмами навчання, які ведуть до стійкого запобігання дефекту, є ті, які дають змогу відтворити в розгорнутому вигляді внутрішню структуру за допомогою розкладання її на операції, що відповідають структурі знання. Послідовне виконання таких дій сприяє якісному засвоєнню програмного матеріалу. Розчленування дії на ряд послідовних операцій, доступних школяреві, винесення їх, у разі потреби, назовні, введення спочатку контролю, а потім — самоконтролю за їх виконанням створює психолого-педагогічні умови якісного засвоєння знань.

8. Системний підхід, побудований на розумінні того, що причини труднощів дошкільного і шкільного навчання можуть торкатися різних компонентів пізнавальної діяльності та мотиваційної сфери дитини. Визначення психолого-педагогічної типології труднощів у навчанні логопатів передбачає аналіз зв'язків, що існують між різними видами розуміння закономірної взаємодії різних проявів пізнавальної недостатності.

Принцип системного впливу на дефект забезпечується системністю методів, що дає змогу формувати не окремі психічні функції та процеси, а пізнавальну діяльність у цілому. Ізольоване застосування навіть значної кількості спеціальних вправ неефективне, оскільки розв'язує окреме завдання, впливаючи вузько на конкретний дефект без урахування його взаємодії з іншими психічними функціями. Системний підхід передбачає не тільки спрямований, а й багатосторонній вплив на дефект і розв'язує завдання формування функцій як цілісної діяльності.

9. Активізація компенсаторних процесів, що побудована на засадах нейтралізації наслідків первинних дефектів або надання їм більш доброякісного характеру. Відомо, що за певних умов компенсації наслідки деяких вад можуть не виникнути і, навпаки, слабкий розвиток компенсаторних процесів може поглибити їх прояв. Крім того, визначення компенсаторного фону дає змогу з'ясувати, на які здібності дитини можливо спиратись у роботі з запобігання труднощів навчання, а які необхідно розвинути.

10. Культивування індивідуальних здібностей логопата, згідно з яким навіть просте усвідомлення своїх можливостей стане потужним спонукальним мотивом досягнення, служитиме поштовхом до саморегуляції.

Таким чином, процес формування у дітей із ПМР знань, умінь та навичок може бути значно підсиленим за умови врахування особливостей і характеристик кожної із його формант: суб'єкта, який пізнає (учень); об'єкта, що пізнається (програмний матеріал); середовища, що організовує навчання.

Визначальним при цьому є забезпечення інтенсивного розвитку в дітей із ПМР достатньо зрілих структур, процесів і функцій, а також формування недорозвинених та корекції порушених властивостей.

Інтенсифікація навчання забезпечується на основі застосування ефективних засобів навчання, технологічних процесів і диференційованих методів організації процесу учіння.

Визнання закономірності інтенсифікації навчання потребує комплексного розгляду всіх факторів, що формують навчальний процес. Така необхідність виникає лише за умови, якщо ставити за мету досягти максимального підсилення результативності навчання. Виявлення характерних особливостей кожної форманти процесу і взаємодії між ними в конкретних умовах навчання — завдання окремих логодидактичних і методичних досліджень.

Література

- 1. Бондар В. І.** Теорія і технологія управління процесом навчання в школі МО України НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 199 с.
- 2. Винокур А. С.** Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку / А. С. Винокур. – К. : Радянська школа, 1977. – 37 с.
- 3. Габай Т. В.** Учебная деятельность и её средства / Т. В. Габай. – М. : МГУ, 1988. – 254 с.
- 4. Програми** для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушенням мовлення (підготовчий – 1 класи) / Науково-методичний центр середньої освіти / М. К. Шеремет (підгот.). – К. : Початкова школа, 2005. – 224 с.
- 5. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підруч. для студ. педагогіч. фак-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
- 6. Тарасу В. В.** Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с.
- 7. Шеремет М. К.** Проблеми та перспективи сучасної освіти / М. К. Шеремет // Бібліотека - Проблеми сучасної корекційної педагогіки.

Лазарєва І. А. Організація та навчально-методичне забезпечення індивідуального навчання молодших школярів із порушеннями мовленнєвого розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах

Стаття присвячена актуальній проблемі, що має значення для практичного втілення сучасних уявлень про порушення мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку. Представлено аналіз проявів мовленнєвих порушень у дітей, розкрито основні організаційні

та методичні умови щодо підвищення рівня організації логопедичної допомоги у початковій ланці середньої загальної освіти.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності, писемне мовлення, дисграфія, дислексія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, загальний недорозвиток мовлення, корекційне навчання.

Лазарева И. А. Организация и учебно-методическое обеспечение индивидуального обучения младших школьников с нарушениями речевого развития в общеобразовательных учебных заведениях

Статья посвящена актуальной проблеме, имеющей значение для практической реализации современных представлений о нарушениях речевого развития у детей младшего школьного возраста. Представлен анализ проявлений речевых расстройств у детей, раскрыты основные организационные и методические условия оптимизации процесса оказания логопедической помощи младшим школьникам.

Ключевые слова: речевая деятельность, лингвистический компонент речевой деятельности, письменная речь, дисграфія, дислексія, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, коррекционное обучение.

Lazareva I. A. The organization and teaching methods to ensure individual learning of junior school children with disorders of speech development in secondary schools

The article is devoted to an actual problem, which matters for practical embodiment of modern direction of near overcoming of violations of the writing for junior schoolboys. The analysis of expressions of speech disorders in children revealed major organizational and methodological conditions for optimizing the provision of speech therapy help younger students.

Key words: overcoming, violations of the writing, disgrafy (disleksiya), correction of speech, phonetic-phonemic speech hyperplasia, underdevelopment of the overall speech.

УДК 376.36–053.4

Лактюшина Т. Л.

**ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПИТАЛЬНИХ
ВИСЛОВЛЮВАНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ З ЗНМ**

У сучасному світі все більше признається важливість можливості ведення повноцінного діалогу між людьми.

Розвиток наукової думки, політичні зміни в нашій країні привели до розуміння важливості оволодіння питанням, без якого неможливо активно вступати в мовленнєву взаємодію в процесі суспільного життя та професійної діяльності.

Наше дослідження присвячене одному з аспектів вивчення комунікативної здібності дітей із ЗНМ, а саме, вмінню ставити питання в ході діалогу.

У літературі недостатньо представлена характеристика питальних висловлювань дітей із ЗНМ і не в достатній мірі розроблена методика логопедичної роботи з їх формування.

Аналіз літературних джерел за темою дослідження свідчить про те, що цілеспрямоване формування питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ вимагає подальшого розгляду та вивчення [1, 3, 6].

З метою вивчення питальних висловлювань старших дошкільників із ЗНМ був побудований і проведений констатуючий експеримент, у ході якого вирішувалися наступні завдання:

1) виявити особливості використання питальних висловлювань у вільному спілкуванні;

2) визначити ступінь сформованості соціально-комунікативних і пізнавальних питальних висловлювань.

Експериментальне дослідження проводилося на базі дитячому навчальному закладі № 8 «Орля» м. Слов'янська. У дослідженні взяли участь 24 дитини старшого дошкільного віку з ЗНМ.

В результаті узагальнення отриманих даних ми умовно виділили 4 групи сформованості питальних висловлювань у вказаній категорії дітей.

1 група – несформованість комунікативних та пізнавальних питань.

2 група – сформованість комунікативних питань та несформованість пізнавальних.

3 група – в достатній мірі оволоділи постановкою пізнавальних питань, при постановці соціально-комунікативних питань виникали утруднення.

4 група – сформованість обох типів питань.

Таким чином, аналіз результатів дослідження стану сформованості питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ дав змогу виявити низку специфічних порушень і виявити механізми, що лежать в їх основі. Виділені особливості питальних висловлювань дозволили нам розробити і апробувати методику роботи з формування питальних висловлювань у вказаній категорії дітей.

Структура корекційно-педагогічного процесу відповідала функціям питальних висловлювань і процесу їх становлення в ході мовленнєвого розвитку дітей. Нами був визначений і апробований поетапний хід занять, підібраний і систематизований мовний, мовленнєвий, ігровий і дидактичний матеріал.

Основним при навчанні постановці питань було створення достатньої мотиваційної бази. Саме це забезпечувало стимуляцію прояву мовленнєвої ініціативи і тому було основою для збільшення кількості ініціацій-питань.

Необхідно було не тільки дати дітям моделі питальних речень, а ввести їх в різні комунікативні ситуації. При розробці послідовності введення в мовлення дітей різних типів питань враховувалися не тільки тип і структура питань, але й їх соціально-комунікативна значущість, ступінь їх шаблонності.

Нами були визначені наступні напрямки роботи:

- 1) підвищення рівня мовленнєвої ініціативи;
- 2) формування лексико-граматичних засобів оформлення питальних речень;
- 3) формування навичок побудови моделей питальних речень;
- 4) навчання дітей вживанню питальних висловлювань (соціально-комунікативні та пізнавальні) в різних ситуаціях спілкування;
- 5) розвиток інтонаційних засобів оформлення питальних висловлювань;
- 6) навчання дітей адекватному вживанню невербальних засобів оформлення питальних висловлювань;
- 7) активізація пізнавальної діяльності дітей.

Ми пропонуємо починати роботу з формування питальних висловлювань у дошкільників із ЗНМ з відпрацювання питань, які виконують соціально-комунікативну функцію, використовуючи принцип диференційованого підходу до виділених у ході обстеження груп дітей. Потім можна переходити до роботи над пізнавальними питальними висловлюваннями. Цей розділ повинен бути тривалішим за часом. Головне - не просто навчити дітей задавати різні типи питальних речень, а сформувати у них схему дослідження проблемної ситуації за допомогою пізнавальних питань.

Специфічною була робота по засвоєнню питальних слів як опорно-сміслових семантичних одиниць. Спочатку уточнювалося розуміння даних елементів питання, а потім починалося їх введення в активне мовлення шляхом поступового переходу від репродукції до власної продукції дітей. Засвоєння та актуалізація питальних слів проходили в конкретних комунікативних ситуаціях.

1 етап – підготовчий, метою якого було формування у дитини активної партнерської позиції при веденні діалогу.

Шляхом спостереження і практичних вправ діти знайомилися зі словом «питання», із завданнями «постав питання», «запитай», «дизнайся». Їм пропонувалося відрізнити питання від оповідання, спонукання, використовувалося жестове позначення питання, взяте з методики фонетичної ритміки.

Важливим засобом підвищення мовленнєвої ініціативи є прийом доручення ролі провідного фрагмента заняття дитині. Після декількох

повторень мовленнєві ігри, організаційні моменти доручається проводити найбільш активній дитині, потім поступово роль ведучого доручається і решті дітей. Обов'язковою є форма соціального визнання успіху дитини у ролі ведучого як засіб підвищення мотивації.

Проводилася робота з формування зорового контакту. Кожне заняття рекомендувалося починати зі встановлення зорового контакту логопеда з дітьми. Потім дитина-ведучий встановлює зоровий контакт з усіма дітьми групи. На даному етапі використовувалися дидактичні ігри «Підморгни другу», «Снайпер» та ін.

У систему навчання включалися завдання, спрямовані на розвиток інтонаційної виразності мовлення. Робота з формування питальної інтонації велася за схемою: впізнавання питальної інтонації на слух, репродукція питальної інтонації, продукція. З цією метою дітям пропонувалися дидактичні ігри «Я запитав або відповів», «Телефон» та ін.

У ході бесід, які проводилися з дітьми, виявлялося, чи розуміють вони різні питальні слова (аналізуючи відповіді дітей на питання). Якщо окремі утруднення в розумінні питальних займенників виявляються, то вони усувалися в індивідуальному порядку.

Розвиток емоцій, міміки, жестів здійснювалося в спільній діяльності фахівців. При навчанні розпізнаванню та передачі емоцій через міміку використовувалися дидактичні ігри «Вгадай і збери», «Дзеркало», етюди «Круглі очі», «Смачні цукерки», «Ласка», «Ой, живіт болить», «Лисеня боїться». Формування виразних рухів, жестів проходило з використанням етюдів і вправ з психогімнастики («Маленький скульптор», «Хто я?», «Зачарована дитина», «Хто краще піде»).

Розгорнений характер підготовчого етапу, створення мотиваційної бази, розвиток уваги, активізація пізнавальної діяльності, використання невербальних компонентів висловлювання, заснованих на міжаналізаторній взаємодії, дозволяють активізувати дитину, сформувати у неї активну партнерську позицію.

2 етап – основний передбачав формування соціально-комунікативних і пізнавальних питань у мовленні дітей.

Починалася робота з формування соціально-комунікативних питань.

Логопед пропонував дітям різні завдання на репродукцію питань (відбито, разом з логопедом). Після цього переходили до продукування контактовстановлюючих питань у ході фронтальних занять на основі заданої для висловлювання теми. Застосування відеозапису висловлювань дітей в ході занять і їх перегляд увечері дозволяє проводити самоаналіз висловлювань, мовленнєвої поведінки, а також виробляти навички самоконтролю за власним мовленням.

Порядок введення пізнавальних питань визначався їх появою в ході розвитку мовлення (урахування онтогенетичного принципу), а також результатами проведеного нами обстеження.

Спочатку перевірялося, чи розуміють діти дане питальне слово, використовуючи відповіді на питання. Паралельно діти спостерігали за цим питальним словом.

Потім дітям давалися завдання на репродукцію питань логопеда: ігри на відбите, разом з логопедом промовляння питань, при цьому пред'являлася інструкція «Запитай також», а потім дітям пропонувалася тема питального висловлювання: «Запитай про ...».

На цьому етапі дошкільникам пропонувалися мовленнєві ігри «Впізнавайко», «Запам'ятай і відповідай» (робота з закритою картиною), «Чомучка», «Ланцюжки», «Знайди і вгадай», «Була в лісі».

3 етап – завершальний. На даному етапі діти вчать використовувати отримані навички для цілей спілкування. Закінчувався цей розділ розігруванням ситуацій знайомства (у різних ситуаціях спілкування) за ролями. Дошкільникам пропонувалися сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації «Дитячий садок», «Гості», «Познайомимось?», «Ми - музиканти», «Ательє», «Кіностудія», «Подорож в Смарагдове місто», «Країна загадок», «Розмова з котом», «Ведмідь та ялинка».

На відміну від попередніх етапів логопед брав мінімальну участь у ході заняття, він переважно створював умови для прояву мовленнєвої активності. Дітям пропонувалися ситуації, проявляючи в ході яких пізнавальну, творчу та мовленнєву активність, взаємодіючи один із одним, вони приходили до сумісного вирішення проблеми, до створення загального продукту їх діяльності.

З метою визначення ефективності запропонованих нами прийомів, які застосовувалися в навчальному експерименті, було проведено контрольне обстеження рівня сформованості питальних конструкцій у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. Отримані результати свідчать про позитивну динаміку у формуванні питальних висловлювань у дошкільників вказаної категорії, які брали участь в експерименті, та наближення основних показників цього розвитку до рівня вікової норми.

Таким чином, аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок про ефективність розробленої системи корекційно-логопедичної роботи з формування питальних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ і про те, що цілеспрямована робота в даному напрямку сприяє розвитку граматично правильного мовлення.

Література

- 1. Богущ А. М.** Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум : навч. посіб. / А. М. Богущ. – К. : Вища шк., 1995. – 192 с.
- 2. Коноваленко В. В.** Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
- 3. Максимова Р. А.** Возрастные особенности развития коммуникатив-

ных качеств / Р. А. Максимова // Личность в системе общественных отношений. – М., 1983. – С. 3-6. **4. Развитие** речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – 224 с. **5. Шипилова О. В.** Приемы обучения коммуникации / О. В. Шипилова // Школьный логопед. – № 5-6. – 2008. – С. 75-79. **6. Целенко З. С.** Общение старших дошкольников в условиях совместной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук / З. С. Геленко. – Л., 1986. – 223 с.

Лактюшина Т. Л. Логопедична робота з формування питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ.

У статті висвітлені особливості вміння будувати запитальні висловлювання в процесі спілкування у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення та ефективні шляхи їх формування.

Ключові слова: спілкування, діалог, питальні висловлювання, соціально-комунікативні питання.

Лактюшина Т. Л. Логопедическая работа по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В статье отражены особенности умения строить вопросительные высказывания в процессе общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и эффективные пути их формирования.

Ключевые слова: общение, диалог, вопросительные высказывания, социально-коммуникативные вопросы.

Laktyushina T. Speech therapy work on the formation of interrogative sentences at age children with general speech underdevelopment

The peculiarities of the ability to construct interrogative utterances in the process of communication of the senior pre-school agers suffering of the general underdevelopment of speech are considered in the article, as well as the effective ways of their formation.

Key words: communication, dialogue, interrogative utterances, social-communicative problems.

УДК 376.36:372.3

Лепетченко М. В.

ІНСЦЕНУВАННЯ КАЗКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Аналіз наукової літератури з питання творчих проявів та умов, що забезпечують їх розвиток, показує, що становлення та формування творчого потенціалу особистості детерміновані діяльністю, що виступає в якості провідної на тому або іншому віковому етапі.

Як відзначають Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн, Д. Ельконін, гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. У зв'язку з розвитком гри відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини, формуються й перебудовуються психічні процеси, які забезпечують її перехід до нового, вищого щабля розвитку. Саме в грі диференціюються інші, нові види діяльності, від неї головним чином залежать основні психічні новоутворення, що спостерігаються в даний період розвитку.

С. Рубінштейн називав гру практикою розвитку. Значення гри, на думку вченого, в першу чергу полягає в тому, що вона відповідає віку, інтересам, здібностям і потребам дитини дошкільного віку. У грі розвивається мислення, мовлення й уява дитини.

Вітчизняні педагоги та психологи відзначають, що гра – один з видів дитячої діяльності, що є природним станом, потребою дитячого організму; вона створює позитивне емоційне тло, на якому всі психічні процеси протікають найбільш активно.

Прагнення дитини до вираження своїх творчих здібностей найбільш яскраво проявляється в ігровій діяльності. Ігрова діяльність наділена специфічними, характерними тільки для неї ознаками, серед яких особливе місце займає наявність творчої основи й емоційна насиченість. Гра завжди пов'язана з ініціативою, вигадкою, кмітливістю, винахідливістю, передбачає активну роботу уяви, емоцій, почуттів дитини, пов'язаних з роллю. Творчий елемент є носієм індивідуальності кожної дитини, тому гра визначається як засіб формування творчих здібностей.

Як явище поліфункціональне, тобто таке, що здійснює виховну, навчальну й інші функції, гра визначається науковцями як ключовий засіб розвитку особистості дитини й найважливіший фактор соціалізації особистості (Аркін Ю., Артемова Л., Виготський Л., Запорожець О., Каган М., Кон І., Леонт'єв О., Менджерицька Д., Рубінштейн С., Узнадзе Д., Усова О., Швайко Г., Щербакова К., Ельконін Д.).

Гра є різноманітним за змістом, характером, формою явищем, цим обумовлені численні класифікації дитячих ігор: Ф.Фребеля (розумові, сенсорні, моторні ігри), К. Гроса («ігри звичайних функцій» та «ігри спеціальних функцій»), В. Штерна (індивідуальні, соціальні ігри), Ж. Піаже (ігри-вправи, символічні ігри, ігри за правилами), П. Лесгафта (сімейні «імітаційні» і шкільні; імітаційні й рухливі (ігри із правилами)), Н. Крупської (творчі ігри, ігри із правилами і народні ігри), С. Новосолової (самостійні ігри, які виникають за ініціативою дітей; ігри, які виникають за ініціативою дорослого й використовуються з виховною метою; ігри, які мають своїм джерелом історичні традиції етносу).

Сучасна педагогіка найчастіше використовує таку класифікацію ігор:

1. Творчі ігри: режисерські, сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами: рухливі й дидактичні ігри.

Окрему групу становлять народні ігри [5 с. 312].

Н. Виноградова дає таке визначення інсценування –

1. Використання якого-небудь літературного твору для постановки на сцені або в кіно.

2. Саме представлення, розігрування літературного твору.

3. Методичний прийом, що виражається у відтворенні дій, у розігруванні епізоду або змісту літературного твору, картини й т.д. Для дітей дошкільного віку існує кілька видів інсценування: гра-драматизація, театралізований виступ, різноманітні види лялькового театру (театр звичайних образних іграшок, театр петрушок, «пальчиковий» театр, тіньовий і настільний площинний театр, саморобний картонний театр і ін.) [3 с. 118].

У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують такі терміни: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Артемова Л.), «театралізована діяльність» (Богуш А.), «театрально-ігрова діяльність» (Аматьєва О.), «ігри за сюжетами літературних творів» (Косенко Ю.), «театрально-мовленнєва діяльність» (Гавриш Н.). Театралізована діяльність – це гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». С. Русова зазначає, що діти щиро включаються у театралізовану діяльність, стимульовані літературними, ігровим, особистісними мотивами. У них виникає потреба у грі, що формується під впливом літературного твору, а також потреба у самовираженні, спілкуванні, пізнанні себе через відтворення різних образів. Н. Гавриш виділяє наступні види театралізованої діяльності дошкільників за змістом театралізованої діяльності: ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування [1, с. 220-222].

Вчені театралізовані ігри відносять до творчої гри. Так Г. Косова до творчих ігор відносить ігри-драматизації, при цьому прояви творчості дітей вчена вбачає у тому, що кожна дитина по-своєму зображає який-небудь персонаж твору. Відтворюючи сюжет знайомої казки, діти розмовляють мовою героїв, використовуючи заучене мовлення. Творчість дитини проявляється у правдивому обіграванні сюжету та ролей [2 с. 106-107]. А. Калініченко, Ю. Мікляєва, О. Усова також підкреслюють, що театралізовані ігри, або ігри-драматизації, є різновидом творчої гри й, що до класифікації ігор-драматизацій існує кілька підходів [4 с. 35-36].

С. Русова одна з перших систематизувала різні види театралізованої діяльності та вбачала в ній ефективний засіб розвитку мовлення і творчих здібностей. На думку вченої, якщо діти спеціально готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами, але має характер вправи навчання мові. В. Федяєвська основною підставою для виділення таких видів театралізованих ігор, як драматизації, інсценування, ігри на теми літературних творів, вважає міру свободи щодо літературного тексту. Так інсценування вимагає більш точного відтворення літературного тексту.

Л. Артемова, розглядаючи театралізовані ігри, поділяє їх на дві групи: режисерські й ігри-драматизації, при цьому підкреслюючи, що театралізовані ігри засновані на сюжеті літературного твору. С. Новосьолова до сюжетних ігор відносить режисерські, театралізовані; до розважальних – театральні-постановні. Н. Реуцька відзначає, що театралізовані ігри засновані на драматизації літературних творів (або власне інсценуванні) і виділяє ігри-драматизації, ігри з настільним театром, фланелеграф, тіньовий театр, театр петрушок, ігри з маріонетками. Л. Фурмина до театралізованих ігор відносить ігри в «театр», драматизації, сюжетами яких є казки, розповіді, добре знайомі дітям, при цьому автор підкреслює, що в театралізованих іграх кожен персонаж наділений своїм характером, за ним закріплені певні вчинки, зазначені умови, у яких він живе, з ким зустрічається, як розмовляє й навіть що говорить [6 с. 88-89].

А. Богуш у програмі «Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку» пропонує класифікацію, яка включає способи організації дітей, зміст театральної-ігрової діяльності і різноманіття літературних текстів, за якими можуть розіграватися театральні постановки. Автор виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень.

Дослідниця проблеми розвитку мовлення дошкільників в театралізованій діяльності Н. Водолага, спираючись на існуючі вже класифікації, пропонує власну класифікацію видів театралізованої

діяльності, суттєвими моментами в якій виступають: форма організації (індивідуальна чи колективна гра); свобода відтворення тексту; (точне відтворення літературного тексту, тобто дослівна передача авторських слів, заучування тексту; вільне володіння текстом, яке дає дитині можливість імпровізувати, змінювати текст, додавати нові події, вводити нових персонажів); адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра) і гра «для інших» (показ вистав, інсценування)). Спираючись на твердження С. Русової, авторка зазначає, що індивідуальна гра дозволяє краще пізнати дитину-дошкільника, знайти ключ до розуміння душі малюка, оскільки в такій грі найбільш повно проявляються індивідуальні особливості дитини, її особистісні якості, водночас колективна гра має більші потенційні можливості щодо прояву й розвитку творчих здібностей дитини. Гра «для інших», за твердженням вченої, є більш складною, більш відповідальною, вимагає спеціальної підготовки, репетицій – це своєрідна праця, оскільки мовленнєве оформлення ідеї, опис і динаміка подій повинні бути зрозумілими іншим. У розглянутій класифікації авторка враховує позицію дитини в театралізованій діяльності, мету цієї діяльності, пріоритетність мовленнєвих завдань, вибір матеріалу, які змінювалися на різних етапах діяльності. Творчий характер ігрової діяльності на дамку вченої проявляється в тому, що дитина, начебто перевтілюється в того, кого зображує, створює особливе ігрове життя й щиро радіє й засмучується по ходу гри.

Л. Фурміна підкреслює, що в театралізованій грі дитині мало взяти на себе роль певного персонажа: зміст його дій буде реальним лише в тому випадку, якщо вона зможе знайти й передати характер зображуваного персонажа, а це можна зробити точно й адекватно підібравши й використовуючи засоби образної виразності (вербальні та невербальні). Використання цих засобів вимагає відповідної підготовки, вироблення вмінь користуватися ними, знаходити відповідний емоційний стан персонажа. Конкретна образність і є основою театралізованих ігор[6 с. 88-89].

У дошкільній лінгводидактиці спостерігається розмежування інсценування та ігор-драматизацій. Провідна роль у формуванні в дітей творчих здібностей, самостійності та ініціативи надається іграм-драматизаціям. А. Богуш відзначає, що у дошкільному закладі поряд з іграми-драматизаціями проводять ще й інсценування за змістом художніх творів. Інсценізація – це точне і послідовне відтворення авторського літературного твору. Тому на відміну від гри-драматизації (джерелом виникнення якої також є літературний твір) тут застосовують спеціальне заучування тексту. Інсценування літературних творів проводять лише з дітьми старшої групи. Обов'язковим є використання декорацій, костюмів, атрибутів. В інсценуванні, як правило, є ведучий, який промовляє слова від автора.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що інсценування не всіма науковцями виокремлюється як самостійний різновид ігрової діяльності. Спираючись на означені положення, ми у своєму дослідженні не протиставляємо інсценування й театралізовані ігри, ігри-драматизації, оскільки вважаємо, що, являючись різновидом творчих ігор, вони вирішують спільні завдання. Сприяють формуванню здатності до творчого самовираження, надають можливість дошкільникові у перспективі вільно вступати в різного роду взаємини поза умовами ігрової ситуації, активно впливати на явища навколишньої дійсності, які представляють для нього інтерес, і в яких він може виступати повноцінним учасником.

Театралізована діяльність є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей: діти отримують зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними виразами, фразеологізмами, діти вживають різні типи зв'язних висловлювань для вирішення конкретних ігрових комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. У процесі підготовки та показу вистави в дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційно забарвлений характер та передбачає широке вживання вербальних та невербальних засобів виразності (адже під час відтворення художньо-мовленнєвих сюжетів діти засвоюють норму мовлення у її найвищому прояві) [1, с. 222].

У театралізованих іграх, іграх-драматизаціях діти виражають свої почуття, переживання, враження, освоюють їх в діяльності у безпосередньому контакті один з одним. Н.Карпінська пояснює, що драматизувати – означає представляти, розігрувати в особах який-небудь літературний твір, зберігаючи при цьому послідовність епізодів. На думку Л. Фурміної, ігри-драматизації є іграми-виставами, де в особах розігрується літературний твір; із допомогою таких виразних засобів, як інтонація, міміка, постава передаються конкретні образи. Іграм-драматизаціям властиві атрибути, декорації, маски, розгорнута система реальних взаємовідносин поміж її учасниками, поєднання рольових та реальних дій та відношень. В ході гри діти емоційно освоюють проблемні ситуації, проникають у внутрішній смисл вчинків героїв, у них формується уявлюваний образ, оцінювальне ставлення до персонажу [4, с. 35-36].

Сюжет гри, послідовність подій, ролі, вчинки, мова героїв визначається текстом літературного твору. Гра-драматизація відбувається за заздалегідь заданим сюжетом і передбачає ролі, регламентовані авторським текстом. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв і зобразити їх саме таким, якими вони є у творі. Літературний твір своїм змістом визначає, які дії необхідно виконувати, однак він не містить вказівок щодо способів їх утілення – рухів, міміки, інтонації. Така гра є значно

складнішою для дітей, порівняно із сюжетно-рольовою. Вона допомагає усвідомити ідею твору, його художню цінність, вчить дітей виражати свої прочуття, сприяє розвитку пам'яті, мовлення, вияву самостійності, творчості в доборі зображувальних і виражальних засобів створення образів [5, с. 341].

О. Леонтьєв вказує на те, що в іграх-драматизаціях відтворюється персонаж у його типових рисах, а не в узагальнених діях. Але це не просто наслідування. Мова йде про довільну творчу побудову, при якій дитина керується певними уявленнями. Для дитини важливим є не тільки зміст дій персонажа, роль якого вона виконує, але і якість цього виконання. Дії дітей можна назвати творчими, тому що передбачається, що дитина проявляє почуття нового при використанні минулого досвіду, знаходить варіативні рішення при виконанні знайомих завдань, виявляє здібності, що дозволяють їй виконати завдання в незнайомій ситуації [6, с. 25, 44].

Творчість дітей у театралізованих іграх за Н. Ветлугіною проглядається в трьох аспектах – у створенні драматургічного матеріалу, виконанні свого або авторського задуму, оформленні свого спектаклю. Закономірності творчого прояву дітей є загальними для всіх видів театралізованих ігор, незалежно від їх видових розходжень. Отже, творчість дітей у театральній діяльності проявляється в трьох напрямках:

- продуктивний (творення власних сюжетів або творча інтерпретація заданого сюжету);
- виконавський (виконавська творчість – мовленнєва, рухова);
- оформлювальний (костюми, декорації...) [6, с. 89].

Отже, творчі прояви – є обов'язковим компонентом театралізованих ігор. Не менш важливим компонентом виступає мовленнєва діяльність. Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: у створенні задуму, пошуку способів його реалізації, у спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки у співвіднесенні одержаного результату із задумом. Причому дитина виявляє творчість у власному мовленні під впливом творів мистецтва, які збуджують естетичні почуття, переживання, художні враження. Спираючись на численні дослідження в галузі особливостей дитячої творчості, в яких не раз підкреслювалася думка про синкретичність цього феномену та унікальність значення мови, мовлення та мовленнєвої діяльності в її естетичному аспекті у процесі різних за змістом і предметом художніх діяльностей Н. Гавриш розкриває наступні комбінації взаємозв'язку мовленнєвої діяльності з іншими видами художньої творчості: словесна творчість і образотворча діяльність (діти малюють і складають розповіді до власних малюнків), мовленнєвотворча і музична діяльність (добір музичного твору до своєї казки, музичні асоціації з сюжетом, вербалізований рухливий образ), театралізована та мовленнєвотворча діяльність (сюжетоскладання,

складання сценаріїв, дитячий фольклор, ігрові діалоги-імпровізації), образотворча і театралізовано-мовленнева (створення декорацій, атрибутів, костюмів, що ілюструють придуманий дітьми сюжет, відбиття вражень від вистави у власних малюнках з наступним коментарем у вигляді зв'язного висловлювання).

Н. Гавриш наступним чином визначає театральну-мовленнєву діяльність – це вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із відтворенням засобами театального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів [1 с. 49-52].

Художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку вчена визначає як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, аналізом, розумінням і відтворенням змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізований діяльності; це продуктивно-естетична діяльність, що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Художньо-мовленнєва діяльність, за твердженням Н. Гавриш є полікомпонентним утворенням, в якому можна виділити чотири складові:

1. Сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів;
2. Відтворення змісту та виконавча діяльність (декламування, читання за ролями тощо);
3. Театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави);
4. Творчо-імпровізаційна діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість).

Між компонентами художньо-мовленнєвої діяльності – виконавчою діяльністю і творчістю існує міцний зв'язок. Перший вимагає творчого прояву, тільки за таких умов, на думку автора, у виконанні (переказі, інсценуванні) дитина виявляє свою індивідуальність, своєрідність власного художнього бачення [1, с. 45-47].

Особливості розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення визначають актуальність означеної проблеми для логопедії. У літературі є лише окремі розрізнені дані про особливості ігрової діяльності дітей із різними формами мовленнєвої патології та про можливості її використання в педагогічному процесі корекційно-логопедичного впливу.

Вчені відзначають, що для дітей дошкільного віку, які страждають мовленнєвими розладами, ігрова діяльність зберігає своє значення й роль як необхідна умова всебічного розвитку їхньої особистості. Первинний дефект та супутні вторинні відхилення розвитку, що спостерігаються у дітей-логопатів, впливають й на їх ігрову діяльність в цілому та призводять до своєрідної поведінки дітей у грі. Г. Косова зауважує, що діти з мовленнєвими порушеннями нерідко втрачають можливість спільної діяльності з ровесниками в грі частіше

через нездатність виразити свою думку, страху виглядати смішними, незважаючи на те, що правила й зміст ігор їм доступні. Ослаблення умовно-рефлекторної діяльності, нестійкість пам'яті, уваги, невірноваженість, рухове занепокоєння, метушливість, мовленнєва стомлюваність утруднюють включення цих дітей у колективні ігри. Порушення загальної й мовленнєвої моторики викликають швидке стомлення дитини в грі. У дітей-логопатів нерідко виникають труднощі при необхідності швидкої перебудови динамічного стереотипу, тому в іграх вони не можуть відразу переключатися з одного виду діяльності на інший. Діти-логопати зі зниженою активністю кори, схильні до гальмівних процесів, проявляють у грі боязкість, млявість, їхні рухи сковані, вони швидко втомлюються. Дітям із підвищеною збудливістю не вистачає зосередженості, уважності й наполегливості в доведенні гри до кінця. Такі діти вимагають частої зміни подразників [2, с. 93-94].

Окремі теоретичні й практичні питання гри дітей із порушеннями мовлення відображені в роботах Н. Жукової, О. Мастюкової, С. Міронової. Зокрема С. Міронова зазначає, що як провідний вид діяльності, гра має велике значення для фізичного, розумового, морального та естетичного розвитку дітей із порушеннями мовлення, окрім цього, гра здійснює специфічний вплив на становлення та розвиток мовленнєвої функції. Особливого значення вчена надає інсценуванню. На думку вченої, значний вплив на розвиток мовлення дітей здійснюють ігри, змістом яких є інсценування якогось сюжету, які вона позначає як ігри-драматизації. С. Міронова піднімає питання про необхідність навчання дітей із мовленнєвими порушеннями гри.

Г. Косова підкреслює, що ігрова діяльність дітей із мовленнєвими розладами має одноманітний наслідувальний характер. Дитина з важкою патологією мовлення сприймає навколишню дійсність поверхово, тому її гра не має задуму й цілеспрямованих дій. У колективі ровесників із нормальним мовленнєвим розвитком діти з порушеннями мовлення тримаються осторонь або, граючи разом із іншими дітьми, виконують тільки підлеглі ролі, не вступають у мовленнєву взаємодію. Дії її учасників найчастіше бувають незрозумілі дитині. Навіть надалі, коли дитина на логопедичних заняттях засвоює певний словниковий запас і навички зв'язного мовлення, у грі ці навички дитина самостійно не використовує. Слово в грі вживається, в основному, для позначення предметів, але відсутнє позначення дій із ними. Ігрова діяльність дітей-логопатів здійснюється тільки при безпосередньому впливі спрямовуючого слова дорослого й обов'язкового повсякденного керівництва нею. Основні знання та враження діти-логопати отримують лише в процесі цілеспрямованої ігрової діяльності. На думку вченої, необхідна організація ігрової діяльності та її керівництво з боку педагога, що сприяло б подоланню мовленнєвого порушення та особливостей поведінки дітей. Г. Косова підкреслює, що ігри сприяють розвитку ініціативи, формуванню соціально повноцінної особистості

дитини із порушеннями мовлення. Опановуючи ігрові дії, діти-логопати знаходять впевненість у своїх силах, тобто ігрова діяльність має значні потенційні можливості впливу не тільки на мовлення, але й на психофізичний розвиток дітей [2].

Отже, розглянуті положення дозволяють зробити висновок, що інсценування має значні можливості відносно формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. Показником сформованості здатності до творчого самовираження у процесі інсценування казки ми вважаємо вірне співвідношення між прагненням дитини проявити себе у новій діяльності й можливістю знайти відповідні засоби для вираження свого задуму, уміння перетворювати й комбінувати уявлення таким чином, щоб вийшов свій оригінальний образ, максимально творчий, живий, відчутний.

Проте, без спеціально організованого навчання гра, що забезпечить формування й закріплення мовленнєвих навичок, розвиток творчої уяви, розумових операцій, необхідних для реалізації процесу творчого самовираження дітей із мовленнєвими порушеннями самостійно не виникає. Саме тому необхідна систематична, цілеспрямована організація ігрової діяльності дошкільників із порушеннями мовлення, що враховуватиме індивідуально-психологічні особливості означеної категорії дітей.

Література

1. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. фак-тів дошк. освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с. **2. Воспитание** и обучение детей с расстройствами речи / под ред. С. С. Ляпидевского, В. И. Селиверстова. – М. : Просвещение, 1968. – 284 с. **3. Дошкольное образование.** Словарь терминов / сост. Виноградова Н. А. и др. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 400 с. **4. Калиниченко А. В.** Развитие игровой деятельности дошкольников : методическое пособие / А. В. Калиниченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 112 с. **5. Поніманська Т. І.** Дошкільна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : «Академвидав», 2004. – 456 с. **6. Художественное творчество и ребенок :** монография / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – 232 с.

Лепетченко М. В. Інсценування казки як засіб формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

У статті представлені теоретико-методологічні положення, що обґрунтовують доцільність використання інсценування казки у процесі формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Ключові слова: теоретико-методологічні положення, процес формування здібності, творче самовираження дошкільників з порушеннями мовлення.

Лепетченко М. В. Инсценировка сказки как средство формирования способности к творческому самовыражению у дошкольников с нарушениями речи.

В статье представлены теоретико-методологические положения, обосновывающие целесообразность использования инсценировки сказки в процессе формирования способности к творческому самовыражению у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: теоретико-методологические положения, процесс формирования способности, творческое самовыражение дошкольников с нарушениями речи.

Lepetchenko M. Kangaroo tales as a means to achieve the capacity for creative expression in children with speech disorders.

The article presents theoretical and methodological position, justifying the feasibility of using staging tales in the process of building capacity for creative expression in children with speech disorders.

Key words: theoretical and methodological, position process of building capacity, creative expression in children with speech disorders

УДК [373.2.016:811]:376

Литвиненко Л. В.

ЗАСВОЄННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Аналіз досліджень останніх років в області спеціальної педагогіки дає підстави говорити про необхідність виявлення і детального вивчення особливостей реалізації психологічних механізмів у дітей з системними порушеннями мови, зокрема із загальним недорозвитком мовлення. Одним із проявів системності мовних порушень вважається взаємозалежність несформованості процесів прийняття і виробництва мовних одиниць.

Порушення звуко-складової структури слова є стійкими проявами і відносяться до одного з основних діагностичних показників, який визначає не тільки наявність загального недорозвитку мовлення, але і ступінь його вираження (Р. Є. Левіна, А. К. Марков, Л. Ф. Спірова, Т. Б. Філічова, Г. В. Чиркіна і ін.).

У своїх роботах професор Р. Є. Левіна підкреслює, що порушення складової структури слова можуть затримуватися довше, ніж недоліки

вимови окремих звуків [8]. Н. С. Жукова, О. М. Мастюкова, Т. Б. Філіцьова відзначають, що «у міру розвитку мови цей дефект може поступово зживатися, але завжди себе виявляє, як тільки дитина стикається з новою складною звуко-складовою і морфологічною структурою слова» [5].

Традиційно на порушення складової структури слова звертають увагу в дошкільному і молодшому шкільному віці. Діагностика даного порушення в ранньому віці носить описовий характер, що утрудняє раннє прогнозування і моделювання коректувально-педагогічного процесу.

За твердженням М. І. Жінкіна «поза складом не може бути вимовлений жоден звук мови і без нього не може утворитися жодне слово» [4]. Складова структура слова є однією з найважливіших характеристик вимовної сторони мови. Р. Є. Левіна і Є. Н. Вінарська звертають увагу на те, що формування складової структури слова є необхідною передумовою для накопичення словника і засвоєння фонетичного складу слова [1; 8]. Тому необхідно вивчати засвоєння складової структури слова у дітей раннього віку, виділяти дітей групи ризику, визначити параметри, по яких можна розмежувати своєрідність індивідуального онтогенетичного розвитку і проявів дизонтогенезу.

На основі онтогенетичного підходу до вивчення процесу засвоєння складової структури слова у дітей, слід відрізнити патологічні порушення від фізіологічних труднощів, пов'язаних з віковими особливостями формування складової структури слова.

Закономірності засвоєння дитиною складової структури слова розкриті О. М. Гвоздевим [2].

Найінтенсивніше процес засвоєння складової структури слова йде від 2-х до 2,5 років. Від 1 року до 3-х років засвоюється місце наголосу в слові. До року у дитини виникає прагнення наслідувати звукам, що вона чує, і услід за дорослими вимовляти їх. Надалі повторення стають схожі на зразок, тобто передають контур почутого слова. Повторення за дорослим звуків і складів у багатьох дітей вже до 1 року 6 місяців стає веселою і приємною грою [9].

Накопичені вітчизняною наукою дані свідчать про те, що процес засвоєння складової структури слова пов'язаний із загальною ритміко-інтонаційною настроєністю мовного виразу (М. Х. Швачкин, М. Зеєман і др). Г. В. Чиркіна розглядає «диференціювання ритмічних стосунків як основу оволодіння складової структури слова».

Необхідно відзначити, що засвоєння складової структури слова тісно пов'язане з можливостями дітей об'єднувати слова у пропозиції. Кількість складів в слові збільшується, після того, як дитина навчиться вимовляти фразу з даної кількості складів. Причиною тимчасових затримок в засвоєнні складової структури слова О. М. Гвоздев вважає певну кількість складів у слові, розташування наголосів у слові, складність звукового складу. При затримці мовного розвитку діти

завичай говорять незрозуміло, спотворюють слова, часто до невпізнання, так, що їх розуміють лише близькі. І такі діти мають дуже бідний запас слів. Вони майже не повторюють за дорослим, дуже важко у них викликати наслідування. Діти важко оволодівають ритміко-мелодичною стороною слова, що обумовлює тривала відсутність поскладового вираження[5].

Мета нашого дослідження: виявити порушення складової структури слова у дітей раннього віку.

На базі СНВК №135 було проведено обстеження 10 дітей (5 хлопчиків і 5 дівчаток), у віці від 3 років 5 міс. до 3 років 11 міс.

Завдання дослідження: визначити параметри, по яких можна розмежувати своєрідність індивідуального онтогенетичного розвитку і прояву дизонтогенезу.

Відповідно до вибраного напряму дослідження проводили в 2 етапи.

1. Обстеження складової структури слова у дітей молодшої групи і виявлення дітей групи ризику.

2. Вивчення у дітей групи ризику здібності до мовного наслідування, що є прогностичним параметром, по якому можна розмежувати своєрідність індивідуального онтогенетичного розвитку і прояву дизонтогенезу.

При обстеженні використовували методичні рекомендації О. Є. Громової, Г. Н. Соломатіної. Оцінювання стану складової структури слова у дітей проводили відповідно до класифікації А. К. Маркової.

На 1 етапі дослідження були вивчені уміння дітей самостійно вимовляти слова різної складової структури.

Дитина самостійно називала картинки, пред'явлені в порядку зростання звуко-складової складності. За правильні відповіді ми вважали ті, в яких дитина виразно вимовляла слово, дотримуючи кількість, порядок складів у слові, кількість звуків в слові, фонетичні спотворення при цьому не враховувалися.

Кількісний аналіз проводили за наступними параметрами:

– виразно сказані слова (слова з підлягаючою зберіганню складовою структурою);

– полегшені слова (слова, в яких збережені лише частини слів – фрагменти, наприклад, телефон - фон, іграшки - гашки і так далі);

– слова-звуконаслідування (слова, якими дитина позначає предмети, дії, ситуацію, наприклад, бі-бі, ам, ко і так далі);

– слова, які не нагадують слова рідної мови;

– використання замість слів міміки і жестів.

При аналізі співвідносили кількість правильних відповідей із загальним числом пред'явлених слів.

Були отримані наступні результати.

Вимова слів більшості обстежених дітей (80%) відповідає нормі, вони правильно відтворювали складову структуру всіх запропонованих слів, в їх мові були майже відсутні спрощені структури слів. Кількість правильно сказаних слів склала 97,5-100%.

У двох дітей кількість правильно сказаних слів обмежена, складає відповідно 7,5 і 15,5%. У своєму мовленні ці діти використовують в основному звуконаслідування, міміку або жести. Таким чином, ми виявили дітей групи ризику.

На другому етапі дослідження вивчали здібність дітей групи ризику до мовного наслідування.

Результати другого етапу обстеження порівняли з даними, отриманими на першому етапі, і провели кількісний і якісний аналіз. Для якісної оцінки розглядали засвоєння дітьми слів різної звуко-складової складності.

Розглянемо результати обстеження дітей.

Ваня Р., 3 р. 8 міс.

При вивченні медичного анамнезу виявили наступне: дитина народилася від першої вагітності, пологи нормальні в строк, висновок невропатолога - без патології, отоларинголога, окуліста - норма. Дитина виховується в умовах двомовності.

При кількісному аналізі виявили, що кількість виразно вимовних слів збільшилася: 15% на першому етапі, 64,5% - на другому; кількість полегшених слів збільшилася з 5% до 30,5%; зменшилася кількість слів, які не нагадують слова рідної мови з 22,5% до 2,5%; зменшилося використання замість слів міміки і жестів з 49% до 2,5%.

При якісній оцінці встановили, що самостійно дитина вимовляла лише двоскладові слова, що складаються з відкритих складів. По наслідуванню він відтворював одно-, дво- і трискладові слова з відкритими і частина слів із закритими складами, важко лише у вимові слів складних по складовому і звуковому складу (піраміда - міміміда). Також необхідно відзначити, що при повторному прослуховуванні якість вимови слів поліпшується.

Настя К., 2 р. 5 міс. У медичному анамнезі наголошується: пологи в строк, другі пологи від 5 вагітності, пренатальне ураження центральної нервової системи.

При порівняльному кількісному аналізі даних першого і другого етапів обстеження отримали наступні результати: кількість виразно вимовних слів збільшилася з 7,5% до 10%, кількість полегшених слів - з 20% до 23%, слів-звукнаслідувань - з 25,5% до 30%, показник використання замість слів міміки і жестів зменшився з 39,5% до 28%. Таким чином, дівчинка по наслідуванню вимовляла невелику кількість слів, здебільшого використовувала замість слів звуконаслідування або показ дії, здійснюване предметом або його призначення (літак - у-у, кухоль -ня, показує, як п'є).

Якісні показники другого етапу в порівнянні з першим етапом обстеження залишилися без змін. Як у самостійній мові, так і по наслідуванню дівчинка виразно вимовляла тільки односкладові слова.

Для детальнішого вивчення мовлення дитини провели додатково якісну оцінку полегшених слів. У своїй промові Настя використовувала односкладові слова або двоскладові, що складаються з однакових складів, двоскладові і трискладові скорочувала до одного складу, найчастіше ударного. При мовному наслідуванні репродукція слів здійснювалася не в рамках переважного відтворення цілого слова, як це буває в нормі, а тільки його частини. По рівню розвитку складової структури слова мовний розвиток дівчинки знаходиться на рівні 1 року 6 місяців.

Результати, отримані при дослідженні, вказують на різну динаміку в засвоєнні складової структури слова дітьми раннього віку.

Виявлені труднощі в засвоєнні складової структури слова у дітей були обумовлені:

- особливостями протікання психічних процесів;
- особливостями мікросоціального середовища;
- зниженням наслідувальної здатності дитини.

Таким чином, докладне вивчення немовних і мовних функцій дає можливість з'ясувати механізм порушення засвоєння складової структури слова, визначити чи є дане порушення проявом дизонтогенезу або темповим відставанням в розвитку мовлення. Проведене дослідження дозволило нам розширити варіанти традиційних підходів до корекції складової структури слова у дітей з урахуванням розвитку можливостей вимови слів різної складової структури і вдосконалення їх сприйняття.

Література

- 1. Маркова А. К.** Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. – М., 1961.
- 2. Жукова Н. С.** Если ваш ребенок отстаёт в развитии / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова. – М.: Медицина, 1993. – 112 с.
- 3. Жинкин Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Учпедгиз, 1958. – 156 с.
- 4. Винарская Е. Н.** Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 282 с.
- 5. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. – 154 с.
- 6. Смирнова Е. О.** Психология ребенка : учеб. для пед. училищ и вузов / Е. О. Смирнова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 384 с.
- 7. Громова О. Е.** Логопедическое обследование детей 2-4 лет / О. Е. Громова, Г. Н. Соломатина. – М.: Аркти, 2004. – 192 с.
- 8. Запорожец А. В.** О психологии детей раннего и дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
- 9. Игнатьева С. А.** Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб.

пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. А. Игнатьева, Ю. А. Блинков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 300 с.

Литвиненко Л. В. Засвоєння складової структури слова дітьми раннього віку.

У статті висвітлені особливості засвоєння складової структури слова дітьми раннього віку. Діагностика даного порушення. Розповідається як і де проводилось дослідження. Описуються обидва етапи проведення дослідження під час якого були визначені параметри, по яких можна розмежувати своєрідність індивідуального онтогенетичного розвитку і прояву дизонтогенезу. Також вказані результати отримані при дослідженні, що вказують на різну динаміку в засвоєнні складової структури слова дітьми раннього віку та приведено декілька прикладів.

Ключові слова: звуко-складова структура слова, ЗНМ, діти раннього віку, затримка мовного розвитку, діагностика.

Литвиненко Л. В. Усвоение слоговой структуры слова детьми раннего возраста.

В статье освещены особенности усвоения слоговой структуры слова детьми раннего возраста. Диагностика данного нарушения. Рассказывается как и где проводилось исследование. Описываются оба этапа проведения исследования во время которого были определены параметры, по которым можно разграничить своеобразие индивидуального онтогенетического развития и проявления дизонтогенеза. Также указаны результаты полученные при исследовании, что указывают на разную динамику в усвоении составной структуры слова детьми раннего возраста и приведено несколько примеров.

Ключевые слова: звуко-слоговая структура слова, ОНР, дети раннего возраста, задержка речевого развития, диагностика.

Litvinenko L. V. Usvoenie syllable structure of word by the children of early age.

In the articles lighted up of feature of mastering of component structure of word by the children of early age. Diagnostics of this violation. Told as well as where research was conducted. Both stages of leadthrough of research are described which parameters for which it is possible to delimit originality of individual ontogenetic development and display of duzontogenez were certain during. Results are also indicated got at research, that specify on a different dynamics in mastering of component structure of word by the children of early age and a few examples are resulted.

Key words: sound-syllabic structure of word, GUS, children of early age, delay of vocal development, diagnostics.

УДК 376.36.018.262–053.4

Логвинова Л. Л.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЛОГОПЕДА ТА БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ ЗНМ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Логопедична корекція загального недорозвинення мовлення базується на системному підході до його подолання, що потребує впровадження комплексного підходу з боку логопедів, вихователів та батьків. Разом з тим, не зважаючи на необхідність такої взаємодії на сучасному етапі розробки методики усунення цього порушення, не мається глибоких досліджень, присвячених вивченню комплексної взаємодії всіх оточуючих, що спілкуються із дітьми цієї категорії, які б спрямовували свої зусилля на цілеспрямоване подолання цього важкого порушення мовлення. Все вищевказане і визначило актуальність нашого дослідження.

На основі проведеного нами анкетування, проведеного серед батьків дітей, що відвідували мовні групи із загальним недорозвиненням мовлення при масових дитячих садках №4, №8, №17 м. Слов'янська встановлено, що 60% батьків висувають різні вимоги до дітей, 25% дітей частіше спілкуються з бабусями, ніж з батьками, у 10% відчувається дефіцит спілкування з батьками і тільки 5% батьків пред'являють однакові вимоги до дітей. Таким чином, отримані дані свідчать про те, що необхідність у проведенні глибокої просвітницької роботи серед батьків дітей-логопатів значно зростає. При цьому виникає нагальна необхідність у формуванні у них позитивного настрою та спрямуванні уваги до проблем, пов'язаних з корекцією мовлення їх дітей, у залученні їх до сумісної діяльності з логопедом та вихователями у цьому напрямку, до виконання єдиних вимог щодо мовлення дітей.

З метою більш детального вивчення поведінки батьків і аналізу регулярності виконання домашніх рекомендацій на протязі навчального року логопеди повинні заповнювати спеціальну таблицю, яка дозволяє прослідкувати участь батьків у роботі з виправлення вад мовлення у дітей-логопатів.

Із бесід із батьками, спостережень за стилем спілкування із дітьми, аналізу виконання вправ згідно завдань логопеда батьки умовно розподілились на п'ять груп:

До першої групи увійшли батьки, що висували справедливі вимоги до дитини, прислуховувались до порад логопеда та вихователів, систематично контролювали виконання дітьми завдань логопеда та систематично цікавились настроєм та успіхами своїх дітей.

Другу групу утворили батьки, які не досить обґрунтовано схвалювали дії дитини, не бажали зосереджувались на її проблемах,

завдання логопеда виконували нерегулярно, керуючись при цьому, в основному, бажаннями та настроєм дитини.

Батьки третьої групи не проявляли зацікавленості в успіхах та труднощах дітей, формально відносились до порад і вимог логопеда, емоційні контакти батьків і дітей цієї групи були мінімальними, а це, в свою чергу, відобразилось на нерегулярному виконанні або повному невиконанні завдань логопеда

Четверта група батьків відзначалась так званою «псевдоучастю» та «псевдозацікавленістю» у поліпшенні мовлення їх дітей, що проявлялось у постійному невиконанні вказівок логопеда щодо мовлення їхніх дітей та виправдовуванням цих негативних дій постійною завантаженістю роботою чи формальним виконанням завдань логопеда. П'ята група батьків характеризувалась висуванням досить високих вимог до мовлення дітей, тому у процесі їх спілкування переважали негативізм, тиск та автиритарний стиль. Але при цьому завдання логопеда не виконувались.

На основі отриманих даних про приналежність батьків дітей до визначених нами груп та із врахуванням їх індивідуальних особливостей логопед повинен раціонально підходити до планування роботи з батьками, яка направлена на виправлення мовленнєвих порушень у їх дітей. Було встановлено, що у роботі з різними сім'ями не можна використовувати однакові методи, їх необхідно варіювати у залежності від відношення батьків до певного культурного, просвітницького рівня, стиля сімейного виховання, типу взаємовідношень у сім'ї, наявності зацікавленості у розумінні проблем своєї дитини, тобто необхідно постійно відшукувати нові шляхи та способи залучення батьків до співпраці з педагогом.

Важливим напрямком нашої роботи була й організація роботи з батьками, яка направлена на формування правильного мовного виховання дитини в сім'ї.

Активне залучення до корекційно-розвивальної роботи сімейних вихованців відіграє велику роль у формуванні зацікавленості батьків та інших близьких дорослих у правильному мовленнєвому розвитку дитини. Опора на сім'ю, відповідальне ставлення батьків до проведення необхідних заходів щодо профілактики і усунення порушень мовлення значно полегшують роботу вихователів і логопедів у цьому напрямку, дозволяють створити необхідні психолого-педагогічні умови вирішення завдань корекційної роботи з усунення мовленнєвих вад у дитячому садку, грамотно їх реалізовувати у відповідності до віку та мовленнєвих можливостей дошкільників.

Вихователі та спеціалісти дитячого садка повинні надавати батькам необхідну методичну допомогу з питань адекватного сімейного виховання дитини з порушеннями мовлення.

Провідна роль в організації та проведенні корекційної роботи належить логопедові. Він як спеціаліст, що вивчає мовленнєві та

індивідуально-типологічні а також психологічні особливості дітей, краще знає їх можливості, ступінь відставання у мовному і психічному розвитку, динаміку корекційної роботи, проблеми здоров'я, а також принципи, методи та прийоми розвитку всіх сторін особистості дошкільників-логопатів.

Необхідно із самого початку інформувати батьків про розвиток мовлення дитини в онтогенезі, про особливості формування її мовлення, структуру та зміст корекційно-мовленнєвої та оздоровчої роботи. Завдання логопеда – допомогти батькам усвідомити свою роль у процесі розвитку дитини, визначити правильний напрямок домашнього навчання, озброїти певними знаннями і вміннями, методами та прийомами подолання мовного порушення, наповнити конкретним змістом домашні заняття з дітьми по засвоєнню та закріпленню отриманих знань.

При проведенні тематичних семінарів, практикумів, круглих столів, батьківських віталень, необхідно зруйнувати ілюзію, досить поширену серед батьків, про можливість магічного, «чародійного» вирішення всіх проблем розвитку та виховання дитини тільки у результаті відвідування нею корекційних занять. Адаже які б значні позитивні зміни у мовленні дитини не відбувалися на заняттях із логопедом, вони набувають значення лише за умови переносу їх у реальну життєву ситуацію. Ніяка позитивна динаміка у ході корекційно-логопедичного впливу не може привести до досягнення очікуваного ефекту, якщо зміни у мовному розвитку дитини не знаходять порозуміння, відклику, оцінки у батьків, якщо ті, хто має значення, авторитет та любов не вбачають цінності цих змін.

Повна інформація про результати психолого-логопедичного обстеження, про організацію всебічної допомоги дітям дають правильне уявлення про їх мовний та психічний розвиток, про значення роботи логопеда та всіх спеціалістів, які мають відношення до корекційно-мовного процесу.

У процесі сумісної роботи логопеда та батьків важливі консультації як підгрупові, так і індивідуальні. Підгрупові проводяться у відповідності із перспективним плануванням, індивідуальні – у період корекційної роботи із дитиною, по мірі необхідності. Це своєрідний логопедичний всеобуч батьків. Тематика консультацій визначається на весь навчальний рік, при необхідності вона змінюється.

На консультаціях необхідно показувати успіхи дитини у подоланні дефекту і пояснювати, яка допомога необхідна з боку батьків. Часто підгрупові та індивідуальні консультації супроводжуються показом звичайних логопедичних занять. Батьки мають право на відвідування занять логопеда та інших спеціалістів протягом всього періоду навчання і можуть оцінювати і порівнювати мовлення власної дитини та інших дітей. Принцип відкритості навчання завжди посилює ефект впливу на мовлення і в цілому на особистість дитини.

Нами розроблено план взаємодії логопеда та сім'ї, у якому поетапно прослідковуються всі методи і прийоми саме комплексної дії на дітей, робота всіх спеціалістів, які приймають участь у корекційно-навчальному процесі, у тому числі психологів, медиків. Позиція «старший серед рівних» дозволяє логопеду коректно і, разом з тим, раціонально організувати та координувати діяльність педагогів, медиків та батьків, доручати їм вирішення корекційно-розвиваючих завдань, що все більше ускладнюються.

Дані, отримані в процесі контрольного обстеження, свідчать про значне поліпшення стану розвитку мовленнєвих процесів у дітей із ЗНМ, в основі корекції мовлення яких лежала тісна співпраця логопеда та вихователів спеціальних груп з батьками дітей-логопатів, що ще раз дало можливість переконатися у необхідності й доцільності використання системи методичних прийомів сумісної роботи вчителя-логопеда та батьків на протязі всього процесу корекційного навчання.

Таким чином, розроблена нами система логопедичної корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ, в основі якої лежить тісний взаємозв'язок у роботі логопеда ДДЗ та батьків, заслуговує на подальше впровадження в практику роботи спеціалізованих груп для дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Література

1. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи: Книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1985. – 109 с. **2. Жукова Н. С.** Преодоление недоразвития речи у детей / Н. С. Жукова. – М.: Просвещение, 1994. – 108 с. **3. Нищева Н. В.** Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н. В. Нищева. – СПб.: Детство «Пресс», 2003. – 528 с. **4. Филичева Т. Б.** Логопедическая работа в специальном детском саду: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1987. – 141 с.

Логвинова Л. Л. Особливості взаємозв'язку логопеда та батьків у процесі корекції ЗНМ у дітей дошкільного віку.

У статті розкриті особливості відношення батьків логопатів, що страждають на загальне недорозвинення мовлення, до усунення дефектів мовлення їхніх дітей, визначені групи батьків дітей із цим порушенням по відношенню до корекції вад мовлення при ЗНМ та показано специфіку взаємодії логопеда та вихователів мовних груп з батьками у процесі проведення логопедичної роботи із даною категорією порушень.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, корекційна логопедична робота, негативізм, авторитарний стиль, комплексний підхід.

Логвинова Л. Л. Особенности взаимосвязи логопеда и родителей в процессе коррекции ОНР у детей дошкольного возраста.

В статье раскрыты особенности отношения родителей логопатов, которые страдают общим недоразвитием речи, к устранению дефектов речи их детей, определены группы родителей детей с этим нарушением по отношению к коррекции нарушений речи при ОНР и показано специфику взаимодействия логопеда и воспитателей речевых групп с родителями в процессе проведения логопедической работы с данной категорией нарушений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коррекционная логопедическая работа, негативизм, авторитарный стиль, комплексный подход.

Logvinova L. Correlations of a speech therapist and parents in the process of correcting the general underdevelopment of speech in preschool children.

The peculiarities of the attitude of the parents of children suffering of the general underdevelopment of speech to speech defects of their child's correction, are revealed in the article. Some specific features of the interaction of speech therapist, instructors of speech groups with such parents in the process of carrying out special speech correction work with the above mentioned category of children, are also shown.

Key words: general underdevelopment of speech, speech correction work, negativism, authoritarian style, complex approach.

УДК 376.36

Махукова Т. В.

**ПРОБЛЕМА ЗАСВОЄННЯ ЗНАЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ
В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ
ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО РІВНЯ В СТРУКТУРІ МОВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ТЯЖКИМ
ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Створення методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) засобами фразеологізмів вимагає звернення до теоретичного висвітлення питань, пов'язаних із розумінням психологічної природи мовних знаків, які ми використовуємо як оперативні одиниці у типових схемах проблемних ситуацій пізнання та спілкування.

Фразеологічна одиниця – нарізно оформлений, але семантично неподільний, відтворюваний у мовленні знак, який за багатьма загальнофункціональними, формальними, семантичними ознаками

наближається до слова, хоча названі одиниці кваліфікуються як різнорідні об'єкти [9]. Отже, провідними в теоретичному огляді є уявлення про фразеологізм як мовний знак, введений в коло понять, пов'язаних з психологічним аналізом діяльності в руслі ідей Л.С.Виготського та його наукової школи (О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.).

Розвиваючи вчення Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєв розглядає мовний знак як «клітинку» в складі більш складних структур в проблемних ситуаціях двох типів: пізнання та спілкування. Використання мовних знаків в комунікативних ситуаціях необхідне для здійснення інформаційної рівноваги в групі – і в цьому смислі комунікація орієнтована на безпосередньо соціальні потреби і психологічно ми маємо тут справу з процесами мовлення. За допомогою мовних знаків як оперативних одиниць людина здійснює організацію рішення того чи іншого завдання через актуалізацію типової, суспільно закріпленої схеми проблемної ситуації спілкування, яка існує в формі правил використання знаків. Такі типові відображення ситуацій являють собою нерозривну єдність спілкування та узагальнення, але у відповідній одиниці високого рівня, в нашому випадку - діяльності спілкування, процеси узагальнення виступають в знятому вигляді, у вигляді перетвореної форми.

Включення мовного знаку в структуру спілкування залежить від того завдання, яке стоїть перед суб'єктом. О.О.Леонтьєв підкреслює, що невірним є пошук специфіки комунікативного використання мовного знаку в особливостях проблемної ситуації, знак «стає елементом проблемної ситуації завдяки тому, що виникає те чи інше завдання», за постановкою якого повинен іти пошук способу його вирішення. Вибір способу залежить від ряду факторів, серед яких – наявність суспільно сформованих знань, умінь, навичок, в легких випадках – застосування добре відомого автоматизованого набору операцій [3].

Отже, діяльність спілкування, що використовує знак, в психологічному відношенні не протилежна, навіть аналогічна діяльності пізнання, яка теж використовує знак, бо обидві діяльності «направлені на орієнтування в проблемній ситуації і на вирішення певного завдання; тільки в одному випадку це завдання носить пізнавальний характер, а в іншому – комунікативний» [3,134]. Психологічно правомірним є розуміння мовленнєвого спілкування як вирішення специфічного завдання, характер якого диференційований в залежності від різниці мотивів і цілей мовлення.

При з'ясуванні особливостей фразеологічного значення ми виходимо з інтерпретації терміну «значення» в руслі теорії діяльності (А. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. П. Зінченко та ін.). Аналізуючи процес присвоєння суб'єктом предметного світу в ідеальній формі, формі свідомого відображення, О. М. Леонтьєв розглядає значення як предметний зміст, звільнений від

своєї речовинності, зміст, що набуває нової форми буття – ідеальної. «Образи свідомості, свідомі образи предметів – це означені образи, наділені значенням» [5,315].

Для сучасного психолінгвістичного підходу характерним є відхід від трактування значення в логіко-раціоналістичному аспекті з прирівнюванням значення до поняття з перерахуванням необхідних та достатніх ознак і перенесення в фокус уваги специфіки значення як надбання індивіда, що означає підхід з позицій специфіки становлення та функціонування мовленнєво-мовного механізму людини. Актуалізація значення слова передбачає можливість висвітлення у свідомості людини найбільш актуального для певного моменту його аспекту, в той час як все інше пов'язане з ним ураховується без усвідомлення або ігнорується.

Важливо акцентувати увагу і на тому, що значення функціонують не окремо, а в певних зв'язках, які до того ж складаються в більш широкі об'єднання: групи (кластери), поля, сіті. Слід додати, що в ролі об'ємних одиниць в сітях виступають асоціації, пропозиції, фрейми. Крім того, кожна дана комунікативна одиниця виступає як вербально оформлений фрагмент цілісної системи знань про світ – когнітивний компонент. Тенденція урахування взаємозв'язку між змістом значення та його введенням в структуру більш високого рівня означає вихід за рамки мовного знання на рівень структур енциклопедичного знання і далі – на картину світу[1].

Отже, в сучасних дослідженнях проблеми значення можна простежити таку тенденцію: від визначення значення окремого слова, що традиційно розглядається з позицій логічної семантики, перейти «через визнання складної взаємодії мовних та енциклопедичних знань до розуміння того, що для людини значення слова функціонує не само по собі, а як засіб виходу на індивідуальну картину світу, яка особистісно переживається, картину світу у всьому багатстві її сутностей, якостей, зв'язків та відношень, емоційно-оціночних нюансів» [1, 133].

Таким чином, фразеологізм як мовний знак і форма існування значення в діяльності людини, зокрема дитини молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, розглядається нами в плані культури як семіотичної системи, включаючи мову, яка є найважливішим компонентом культури і, з одного боку, концентрує в собі об'єм знань, інформації, корисної для всього суспільства, з іншого боку, являє собою інструмент добування цього знання для реалізації себе в суспільстві.

Вітчизняна фразеологія має міцний етнографічний, фольклористичний, етнолінгвістичний фундамент, який закладено лексико-фразеологічними працями М. Костомарова, М. Номиса, О. Потебні, І. Франка, П. Чубинського та інших і розробляється в різних аспектах: семантика фразеологізмів (Л. Авксентьєв, М. Алефіренко, Л. Булаховський, Б. Ларін, Ю. Прадід, Л. Юрчук), стилістичний (Д. Баранник, І. Гнатюк, Г. Їжакевич, В. Калашник та ін.),

психокогнітивний та етнокультурний (О. Селіванова, О. Левченко, функціонування фразеологізму в живому мовленні (В. Білоноженко, М. Коломієць, М. Наконечний, І. Вирган, М. Пилинська, Г. Удовиченко, В. Д. Ужченко, В. Чабаненко), культурно-національна конотація, прагматика (Л. Мельник), фразеологія як вираження національного менталітету (О. Майборода, О. Назаренко), семантика і динаміка окремих тематичних груп (Д. В. Ужченко).

Поставлені нами корекційно-педагогічні завдання зумовлюють необхідність вивчення категоріальних ознак фразеологізму як мовного знаку, співвіднесеності фразеологізму і слова як мовних знаків, семантичної структури фразеологізму, фразеологічного значення, місця фразеологізму в системі культурних категорій.

Серед категоріальних ознак, на думку В. Д. Ужченка, основними є: цілісність значення, фразеологічна відтворюваність, відносна постійність компонентного складу та структури, експресивність.

Вирішення завдань формування культури мовленнєвого спілкування також тісно пов'язане з розв'язанням в сучасній науці проблеми мовної особистості. Структура мовної особистості, згідно концепції Ю. Н. Караулова, складається з трьох взаємопов'язаних рівнів: вербально-семантичного, когнітивного та прагматичного. До вербально-семантичного рівня належать структури мовної семантики, смислового зв'язку слів, лексико-семантичних відношень[2]. Оскільки цей рівень функціонує в усному та писемному мовленні при сприйнятті слів та їх доборі, розумінні та породженні текстів, корекція та подальше формування вербально-семантичного рівня представляє собою важливий аспект корекційно-педагогічного навчання дітей молодшого шкільного віку з ТПМ. Збагачення мовлення школярів фразеологізмами для використання їх в складі висловлювань в ситуаціях міжособистісного та педагогічного спілкування можна розглядати в широкому контексті розвитку мовної особистості.

Сучасний науковий підхід у фразеології не трактує фразеологізм стосовно окремого слова через відношення еквівалентності, а доводить, що слово і фразеологізм є співвіднесеними різноструктурними мовними одиницями. Слово вказує своїм значенням на означувані ним елементи дійсності, фразеологізми конкретизують і дають образно-емоційну оцінку предметам, явищам, ознакам, які вже є названими в мові. Фразеологізм, крім загального змісту поняття, спільного для обох мовних одиниць, має в своїй семантичній структурі «додатковість значення», «додаткову семантичну множинність». Таким чином, фразеологізм семантично і функціонально пов'язаний із словом, а структурно – зі словосполученням [9, 58]

Згідно вчення Л. С. Виготського, основним компонентом внутрішньої змістовної сторони мовного знаку, поряд із смислом є значення слова в єдності його матеріального носія – усталеного звукокомплексу та ідеального носія – чуттєвого, переважно наочного

образу. Таким є в свідомості людини образ – уявлення об'єкту оточуючої дійсності, означуваного словом. Оволодіння значенням слова в значній мірі залежить від якості цього образу-уявлення. Ця закономірність стосується і фразеологізму як мовного знаку, семантично і функціонально пов'язаного із словом.

Поряд з функціями повідомлення, номінації, узагальнення, фразеологізми сприяють вираженню індивідуальності в мовленні, вони одночасно представляють собою мовний засіб для передачі різноманітного емоційного та оцінного ставлення того, хто говорить до внутрішніх станів та зовнішніх подій, являють собою одну з форм реалізації творчого потенціалу, виконують естетичну функцію.

Цілісне значення фразеологізмів формується на основі абстрагування, узагальнення, співвіднесення образів, які виникають в уяві із конкретною ситуацією і характеризується наявністю елементів образності, експресивності, емоційності, оцінності (С. Г. Гаврин, В. М. Глухов, А. В. Кунін, В. М. Мокієнко, В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко та ін.).

Образність є здатністю слова чи словосполучення викликати наочно-чуттєві уявлення про означуване. Як елемент фразеологічного значення, поняття образності має тісний зв'язок з поняттям внутрішньої форми. За образну основу в мові приймається будь-яка суб'єктивна риса, найхарактерніша для якоїсь реалії, а сам образ лежить в основі внутрішньої форми мовної одиниці. Внутрішня форма – це культурно детермінований образ, що виражає не тільки тлумачення дійсності, але і її оцінку.

Під стилістичною забарвленістю фразеологізмів розуміють їх стильову належність, закріплення за певними формами мовленнєвого спілкування (книжні, фольклорні), але абсолютну більшість представляють розмовні фразеологізми. Стилiстичне забарвлення фразеологізмів найтісніше пов'язане з їх експресивністю, емоційністю та оцінністю.

Експресивність – це підсилення виразності, збільшення впливової сили сказаного, напруженість семантики. Експресивні фразеологізми характеризують або стан мовця, або його ставлення до висловлюваного. Емоційність пов'язана з функцією передавання настрою, почуттів, переживань. Виразну емоційність передають вислови, що поєднують словесні засоби вираження душевного стану, дії з назвою міміки чи жестів.

Оцінність передбачає здатність фразеологізму висловлювати позитивне, схвальне ставлення того, хто говорить до предмета повідомлення, або негативну його характеристику. Фразеологізми як образні вирази приховують в собі об'ємну, згорнуту інформацію, яка специфічно відображає та оцінює осіб, предмети, явища, ознаки, ситуації, різні стосунки.

Таким чином, фразеологічне значення порівняно з лексичним має ускладнену інформативність, додаткове оцінне навантаження. Складність фразеологічної семантики полягає в перевазі експресивного компонента над предметно-логічним змістом. Експресивно-емоційний аспект фразеологізму зумовлений їх образним змістом, що пробуджує діяльність уяви, спонукає до мислення [9].

В психології, в традиції школи Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєвим мовне значення трактується в широкому розумінні, як «суспільно вироблені способи дії, в процесі яких люди змінюють та пізнають об'єктивну реальність... В значеннях представлена перетворена та згорнута в матерії мови ідеальна форма існування предметного світу, його властивостей, зв'язків та відношень, розкритих сукупною суспільною практикою» [6, 141].

В. Д. Ужченко при характеристиці семантики фразеологізму зазначає, що в значенні фразеологізмів як мовних знаків виявляється матеріальний, духовний досвід етносу, його менталітет, система цінностей [9, 47].

Значення представляють собою частину суспільної свідомості, розвиваються за суспільно-історичними законами, тому важливо підкреслити роль фразеологізму в системі культурних цінностей. В системі мовлення семантика реалізується на рівні тих різновидів значення, які накладаються на мовне значення в залежності від конкретних характеристик означуваних предметів, від змісту мовленнєвої ситуації, від експресивних інтенцій мовця на момент висловлювання. Особливо важливими можна вважати емоційно-оцінні нашіарування, в яких проявляють себе суспільно-значущі емоції та оцінки стосовно предметів та явищ світу. Такими серед інших мовних фігур – метафор, порівнянь, є фразеологізми.

Великий культурно – національний потенціал являють собою фразеологізми, які активно використовуються в сфері мовленнєвої комунікації, де встановлюється традиція спілкування, зумовлена національним характером культури та рівнем розвитку засобів комунікації. В мовленнєвій поведінці використання фразеологізмів зумовлене підвищеним рівнем активності учасників комунікації, в їх прагненні до експресивності, до використання традиційних мовленнєвих форм, що підкреслює належність до певної культури. Фразеологізм у висловлюваннях, сформульованих згідно традицій національного етикету, передає велику кількість культурної інформації, пов'язаної із суспільним ладом та правилами співжиття. Уведені в мовленнєві стандарти, ведення бесіди (вступ, підтримання, закінчення), форми звернення, фразеологізми відбивають історико-культурну специфіку.

Отже, «фразеологізми являють собою специфічні мовні формули, «картини світу» із закодованою інформацією про минуле, про наших предків, про їхній спосіб сприйняття світу і їх оцінку всього сутнього; вони акумулюють культурні потенції народу, тільки йому притаманним

способом маніфестують дух і неповторність ментальності нації. Фразеологізми увібрали історичні події й соціальне життя, вирізняють найменші порухи нашого серця, розказують про неосяжний світ людських почувань, вражають точністю асоціацій між природою, звичністю життєвих фактів і людською поведінкою, нашими емоціями й учинками» [9, 6].

Таким чином, фразеологізм як комунікативний засіб повинен обов'язково бути представленим у лексичному складі мовленнєвої системи українського школяра вже у початковій ланці і виконувати функції образної, емоційно-експресивної передачі думки у висловлюваннях в ситуаціях мовленнєвого спілкування.

В аспекті підготовки дошкільників з ТПМ до школи, розглядає онтогенез процесів мовлення і мислення М. К. Шеремет, звертаючи особливу увагу на необхідність цілеспрямованого педагогічного керування становленням умінь та навичок операцій із символами на основі психолінгвістичних закономірностей функціонування процесів породження та сприйняття мовлення. В системі корекційного навчання рідній мові особлива увага, на думку вченого, надається роботі над найважливішою структурною одиницею мовлення – словом, з метою засвоєння не тільки предметного, але й узагальненого значення на основі індивідуальних смислів, набутих в конкретних ситуаціях здійснення мовленнєвої діяльності [10].

Оскільки ступінь порушення мовного та комунікативного компонентів є неоднаковим при різних формах патології у дітей з ТПМ, психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого дефекту передбачає не тільки виявлення проявів недостатнього розвитку мови та мовлення, але, в першу чергу, вивчення стану операцій з мовними знаками і тих психічних функцій, які забезпечують засвоєння відповідних одиниць. Урахування цих положень при розробці системи вправ та прийомів навчання сприятиме оптимізації засвоєння дітьми основних мовних одиниць, зокрема лексичних, формування мовних знань, процесів та операцій, що забезпечують мовленнєве спілкування, розвиток мовленнєвих дій породження і розуміння мовленнєвого висловлювання в ситуаціях комунікації.

Опору для адекватної діагностики мовного (лексичного) компоненту мовлення і визначення шляхів його подолання представляють розроблені під керівництвом Є. Ф. Соболевич нормативні показники та критерії оцінювання розвитку лексичного компоненту мовлення дітей як результату достатньої чи недостатньої сформованості механізмів, що забезпечують засвоєння прямого, фразеологічно зумовленого, узагальненого лексичного значення слова, його понятійної віднесеності [7].

Зважаючи на специфічність фразеологічного значення, розчленованість, нарізнооформленість, складність семантичної структури, внаслідок інтегративної взаємодії лексичної і граматичної

семантики лексем-компонентів, загальноприйняті методи і прийоми засвоєння такої одиниці лексичного рівня молодшими школярами з нормальним мовленнєвим онтогенезом дітьми малоефективні в корекційно-розвивальному навчанні їх однолітків з ТПМ. В зв'язку з цим, у пошуку вирішення завдань засвоєння, активного використання, збагачення словникового складу мови за рахунок фразеологізмів в системі початкового навчання дітей з ТПМ, ми виходимо з вітчизняної концепції корекційно-превентивного навчання, зокрема інтенсивного розвитку базового обсягу інваріантних дій та операцій, тобто sukcesивно-симультанних структур та формування основних одиниць проміжної мови. На підставі теоретичних узагальнень та експериментальних даних, В. В. Тарасун доводить, що спеціально організована на логопедичних заняттях робота з навчальною інформацією, направлена на виявлення у текстах системи смислових зв'язків, складання логіко-граматичних схем, узагальнених планів-схем по виділенню і засвоєнню головного в різних за змістом текстах, сприятиме глибшому і повнішому розумінню матеріалу, оскільки широко задіюються образи та наочні уявлення, процеси мислення. Дієвим, на думку вченого, є фреймовий підхід до організації та представлення знань, оскільки фрейми охоплюють знання найбільш характерних, основних моментів ряду близьких ситуацій, що належать одному класу. Застосування фреймового підходу сприятиме підвищенню мовленнєвої активності дітей, особливо у формах діалогічного та зв'язного мовлення [8].

Опора на сучасні психологічні, психолінгвістичні, культурологічні підходи у трактуванні значення мовного знаку, принципи, методи вітчизняної логодидактики є визначальними для розробки методики розвитку культури спілкування молодших школярів із ТПМ засобами фразеологізмів. Наявність в семантиці фразеологізму узагальненого етимологічного елементу змісту людської діяльності, залишкові уявлення про якісь факти, явища, події зумовлює необхідність засвоєння також і немовленнєвих, енциклопедичних знань, сприяння закріпленню їх в пам'яті з подальшою актуалізацією єдності когнітивного та формального компонентів фразеологізму як одиниці лексичного рівня для свідомого його використання при побудові висловлювань в актах спілкування.

Література

- 1. Залевская А. А.** Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : РГГУ, 1999. – 349 с.
- 2. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
- 3. Леонтьев А. А.** Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории

речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – изд. 3-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 248 с. **5. Леонтьев А. А.** Деятельный ум / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2001. – 392 с. **6. Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с. **7. Соботович Є. Ф.** Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його лексичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. **8. Тарасу В. В.** Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / В. В. Тарасу. – К. : Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с. **9. Ужченко В. Д.** Фразеологія сучасної української мови : посіб. для студ. філол. фак-тів вищ. навч. закл. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 400 с. **10. Шеремет М. К.** Поняття мовлення і мислення в системі підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення до школи / М. К. Шеремет // Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка». Вісник Української асоціації корекційних педагогів. – 2008. – № 1. – С. 6 – 8.

Махукова Т. В. Проблема засвоєння значення фразеологізмів в системі корекційної роботи з формування вербально-семантичного рівня в структурі мовної особистості молодшого школяра з тяжким порушенням мовлення.

В статті розглядаються психолінгвістичні та лінгвістичні підходи до розуміння природи значення фразеологізму як надбання людини з точки зору становлення мовного та мовленнєвого механізму, а також як складової суспільної свідомості та культурних цінностей. Такий теоретичний фундамент повинен стати основою для розробки методики формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів.

Ключові слова: фразеологізм, структура комунікації, корекційне навчання, діти з порушеннями мовленнєвого розвитку, засвоєння фразеологічного значення.

Махукова Т. В. Проблема усвоєння значення фразеологізмів в системі корекційної роботи по формуванню вербально-семантичного рівня мовної особистості молодшого школяра з тяжким порушенням мовлення.

В статье рассматриваются психолингвистические и лингвистические подходы к пониманию природы значения фразеологизма как достояния человека с точки зрения становления языкового и речевого механизма, а также как части общественного сознания и культурных ценностей. Такой теоретический фундамент должен стать основой для создания методики формирования культуры общения детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи средствами фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизм, структура комунікації, корекційне навчання, діти з порушеннями речевого розвитку, усвоєння фразеологічного значення.

Makhukova Tetyana. The problem of learning the values of idioms in the system of corrective work on the formation of verbal-semantic level in the structure of language personality of junior school age children with severe speech disorders.

The article reviews psycholinguistic and linguistic approaches for understanding the nature of idiom's value as the individual's acquirement from the perspective of forming of language and speech mechanism, as well as the part of social consciousness and cultural values. Such a theoretical foundation should be the basis for creating of the methods of the culture communication junior school age children with severe speech disorders by means of idioms.

Key words: communication junior school age children, psycholinguistic, understanding

УДК [376-056.36:616.89-008.43]

Мірошнікова Н. В.

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Зміни в суспільстві викликали нові соціальні процеси, що торкнулися питань уваги й відношення держави до сім'ї, до дітей, усвідомлення необхідності прогнозування перспектив розвитку кожної дитини з раннього віку. Визначення Конвенції ООН про права дитини, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, законів «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» сприяє забезпеченню оптимальних умов, як важливого базису, повноцінного розвитку особистості майбутнього громадянина з раннього віку [4, с. 5]. Нова стратегія виховання базується на основі гуманістичних засад і визнає особистість дитини найвищою суспільною цінністю. Особистість дитини – це продукт усього суспільства, починаючи від народження, перш за все з відносин у сім'ї, дошкільної установи та школи, в які дитина послідовно включається.

Розвиток дитини залежить від взаємодії цілісної системи «дитина-дорослий» тобто система «дитина-мама» або «дитина-батьки» і повинна розглядатися як єдине ціле, саме співробітництво у системі «дитина-мама» формує прив'язливість до матері і є основою подальшої соціалізації дитини. Така система є природною і необхідною у ранньому віці, зокрема опосередкована участь фахівців і безпосередня активна

участь батьків може забезпечити оптимальний розвиток дитини й виключити необхідність компенсуючого навчання в старшому дошкільному віці. Перед діагностуванням дитини треба перевірити психічний і фізичний стан здоров'я батьків, соціальний статус сім'ї, взаємовідносини у сім'ї, рівень педагогічної культури батьків та характеру ставлення до неї. Необхідно залучати батьків до комплексного психолого-медико-педагогічного обстеження і консультування дитини фахівцями у медичних й освітніх закладах – лікарями, психологом, дефектологом, логопедом, соціальним працівником. Наступним кроком є розробка індивідуальної комплексної програми соціально-педагогічної підтримки батьків і комплексної абілітаційної програми дитини. Необхідно допомогати батькам у подоланні кризової ситуації, оволодінні практичними педагогічними вміннями та навичками, що допомагають вирішити конкретні питання сім'ї та виховання дитини.

За вимогами програми «Я у світі» кожна дитина повинна пройти підготовку до школи і набути життєвої і соціальної компетентності в умовах дошкільних закладів. Але статистика говорить і про те, що у сучасному суспільстві кількість дітей з вадами мовлення збільшується. Спостерігається тенденція погіршення здоров'я як дорослого населення, так і здоров'я дітей раннього віку - у 70% випадків немовля народжується із наслідками перинатальної патології, у 60-75% зафіксовані порушення розвитку раннього віку. При цьому спостерігаються якісні і кількісні зміни категорій дітей, об'єднаних поняттям «діти з вадами у розвитку». Крім кількісного збільшення порушень розвитку, вони усе частіше носять множений характер, і торкаються як фізичної, так і психічної сфер, включаючи порушення поведінки, деформую особистість дітей. Саме тому ми прийшли до висновку, що якісна діагностика мовлення дітей раннього віку і найскоріше втручання у розвиток дитини є дуже актуальним питанням. Необхідно підвищувати психологічні і фізіологічні знання в першу чергу серед батьків, медичних працівників, вихователів, логопедів і дефектологів, психологів, а також психолого-медико-педагогічних служб. Корекційно-розвиваюча робота в ранньому віці є попередженням інтелектуальних, мовленнєвих, і соціальних проблем адаптації дитини. Існує ще одна вагама проблема про яку ми не можемо не говорити. Діти до одного року життя знаходяться без нагляду ПМПК, бо спостерігаються переважно у дитячих поліклініках, де у теперішній час не передбачається психолого-педагогічна діагностика і соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з проблемами здоров'я. Не зважаючи на актуальність проблеми з попередження, виявлення й подолання відхилень в розвитку дітей раннього віку, на даний час недостатньо розроблені і систематизовані програми, методики і дидактичний матеріал, розрахований на роботу з дітьми раннього віку.

Усе це зумовило вибір теми нашого дослідження: «Діагностика мовлення дітей раннього віку».

Слід зазначити, що провідні ідеї виховання, розвитку та соціалізації дітей в умовах родинного та суспільного виховання були визначені ще класиками педагогіки Я. Коменським, Н. Крупською, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським та ін.

Проблема діагностування рівня розвитку дитини теж не є новою, нею займалися вчені Л. Божович, В. Мухіна, Н. Карпенко, Н. Серебрякова, О. Стребелева, З. Гільбух, Л. Венгер.

В останнє десятиліття в Україні соціально-педагогічні аспекти виховання дитини досліджують такі вчені та практики, як: В. Андрущенко, А. Астахова, О. Безпалько, І. Бех, І. Зверева, І. Зязюн, А. Капська, В. Панок, І. Пінчук, В. Семиченко, І. Макаренко та ін. Проблемою узгодження педагогічного процесу з сучасними суспільними вимогами до дитини займаються такі вчені: Л. Артемова, І. Бех, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Пінчук, В. Тарасун, М. Шеремет та інш. Лікувальну педагогіку раннього й дошкільного віку розроблюють Т. Ісаєва, Г. Багаєва та ін.

Отже, констатуємо суттєвий внесок учених у розробку загальних основ проблем виховання дітей на ранніх етапах соціалізації відзначимо, що для попередження інтелектуальних, мовленнєвих і соціальних проблем, за визначенням Н. Манько, необхідно розробити конкретні програми і методики діагностування і корекції вад мовлення. Тому, об'єктом нашого дослідження було визначено дітей перших трьох років життя. Предмет дослідження – мовленнєвий розвиток дітей раннього віку.

У логопедичній роботі необхідно враховувати нормальні показники розвитку мовлення дітей. Знання ранніх етапів психомоторного розвитку дітей в онтогенезі необхідні логопеду, психологу, дефектологу для проведення діагностики відхилень і для організації корекційних заходів. Оволодіння дітьми звукової сторони мовлення вивчали О. Гвоздев, А. Салахова, В. Бельтюков.

Діагностику дітей раннього віку потрібно розглядати як загальний підхід до організації особистісно орієнтованого процесу, спрямованого на забезпечення повноцінного індивідуального розвитку кожної дитини. Основою реалізації особистісно орієнтованого підходу у процес навчання і виховання дітей дошкільного віку є педагогічна діагностика. Оскільки, починаючи з раннього дитинства, необхідно формувати особистість, здатну перемагати труднощі, орієнтуватися у нових ситуаціях, то діагностика розвитку дітей раннього віку покликана допомагати педагогам і батькам правильно будувати педагогічний процес. Адже з раннього віку закладається тип людини, котра усе життя зберігає здатність змінюватися, активно будувати та перебудувати свій внутрішній світ. Тому надзвичайно важливо уважно вивчити усі сторони розвитку дитини у ранньому віці, бо після трьох років уже пізно.

Діагностика – це обґрунтування всіх аспектів дидактичного процесу, спрямоване на визначення його результатів. Діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу як навчально-виховного процесу, так і індивідуального розвитку дитини. Вчені Л. Божович, Л. Венгер, Н. Серебрякова, О. Стребелева та ін. вказують на необхідність діагностування рівня розвитку дитини. В обстеженні дітей раннього віку використовуються, як правило, нестандартизовані методики, а саме ігрові методики зі знайомими дитині предметами – пірамідками, кубиками та ін. Процес обстеження проводиться у довільній формі, провідним методом є спостереження. Отже, діагностування розвитку дитини раннього віку це – цілеспрямоване, доброзичливе спостереження за дитиною у різних видах діяльності, застосування різноманітних індивідуальних завдань. Діагностування окремих сторін психічного розвитку та рівня психічного розвитку займає особливо важливе місце у сучасній педагогічній практиці, бо діти до трьох років переважно виховуються у сім'ї (відпустка матері по догляду за дитиною) і не охоплені системою суспільного виховання, де діагностування є складовою педагогічного процесу. О. Савченко вважає, що діагностуванням повинен володіти кожен педагог, бо психологічна компетентність педагога є умово гуманізації навчально-виховної роботи та гарантією ефективності педагогічного процесу й розширює можливості педагогів самостійно розв'язувати педагогічні проблеми. У ранньому віці важливий не тільки рік, але навіть місяць, тиждень і день. Тому дефіцит виховання в ранньому віці супроводжується невиправними втратами. Якщо дорослі на першому році життя не подбають про те, щоб дитина з 2-х місяців почала діяти з предметами й розвивала рухи пальців рук, то це на другому році життя істотно позначиться як на розвитку мовлення і мислення, так і на подальших успіхах дитини в будь-якій практичній і пізнавальній діяльності, бо відставання в психомоторному розвитку дітей раннього віку не компенсується повною мірою в подальші періоди її життя.

Медико-психологічна діагностика є галуззю спеціальної психології, яка розробляє методи виявлення й вивчення, а також принципи, шляхи і прийоми розпізнавання, оцінки і виміру індивідуально-психологічних особливостей дитини раннього віку. Психодіагностичні методики повинні швидко і надійно забезпечити збір інформації про обстежуваних, а саме: ступені вираженості відхилень у розвитку порівняно з нормою, виявити вторинні психопатологічні явища, визначаючи структуру дефекту; можливість компенсаторних механізмів з урахуванням збережених психічних властивостей, що можуть слугувати базою для корекційного впливу; індивідуальні особливості; та ін. з метою об'єктивного діагнозу й визначення шляхів допомоги дитині. У процесі спостереження, аналізі результатів обстеження основну увагу ми приділяємо оцінці можливостей дитини до сприйняття допомоги, тобто його навчання.

Багато дітей раннього віку з відхиленнями в розумовому розвитку недостатньо володіють мовленням, тому доцільно пропонувати завдання з урахуванням поступового зростання рівня складності – від найлегших до складніших. Окремі завдання дублюються, тобто ми пропонуємо декілька завдань аналогічної складності. Слід урахувати, що зацікавленість у власній діяльності і кінцевому результату характерні для дітей, що нормально розвиваються; байдуже відношення до того, що робить, і до одержаного результату – для дітей з порушеннями інтелекту.

Таким чином, застосування у педагогічному процесі діагностичних методик по вивченню рівня сформованості провідної діяльності дитини дозволили виявити нам природно породжені новоутворення, що піднімуть дитину з попереднього рівня вікового розвитку на наступний. Наповнюючись у процесі розвитку новим змістом, переломлюючись через особливості індивідуальності дитини, вони поступово утворюють унікальний ансамбль якостей майбутньої особистості.

Література

- 1. Архіпова Є. Ф.** Логопедична робота з дітьми раннього віку : навч. посіб. для студ. педвузів / О. Ф. Архіпова. – М. : Астрель. – 224 с.
- 2. Макаренко І. В.** Щаслива родина: індивідуальна комплексна сімейна програма та методич. рекомендації зі здійсн. соц.-пед. підтримки батьків дітей першого року життя / І. В. Макаренко. – Луганськ, 2009.
- 3. Федорович Л. О.** Психолого-педагогічна діагностика розвитку дітей раннього дошк. віку : навч.-метод. посіб. / Л. О. Федорович, О. В. Гнітій, І. В. Макаренко. – Кременчук : Християнська Зоря, 2008. – 217 с.

Мирошнікова Н. В. Діагностика мовлення дітей раннього віку.

В статті висвітлюються питання діагностики мовлення дітей раннього віку, соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з проблемами здоров'я і програми подолання цих вад на прикладі розробленої комплексної сімейної програми «Щаслива родина».

Ключові слова: діагностика, соціально-педагогічна підтримка, комплексна програма, соціалізація, ранній вік, сім'я, соціально-педагогічна технологія.

Мирошнікова Н. В. Диагностика речи детей раннего возраста.

В статье рассматриваются вопросы диагностики речи детей раннего возраста, социально-педагогической поддержки родителей детей с проблемами здоровья и программы преодаления этих нарушений на примере разработанной комплексной программы «Счастливая семья».

Ключевые слова: диагностика, социально-педагогическая поддержка, комплексная программа, социализация, ранний возраст, семья, социально-педагогическая технология.

Miroshikova N. Diagnostics of movlenya children of early age.

In the article the questions of diagnostics of broadcasting of children of early age, socialpedagogical support of parents of children, light up with the problems of health and program of overcoming of these defects on the developed complex domestic sample «the Happy monogynopaedium program».

Key words: child of early age with the special needs, social and pedagogical support, parents, grow up activity, family, social institutios, social and pedagogical technology.

УДК 376.36

Тарасенко Н. В.

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ
ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З РІДНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СТАРШИХ
КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Важливими принципами корекційного навчання є принципи усвідомленості, активності і самостійності учнів. Усвідомленість у навчанні передбачає розуміння учнями суті засвоєваних знань, чітке уявлення ними цілей і значення своєї навчальної діяльності, вміння практично застосовувати набуті знання в нових умовах, формування на основі знань стійких переконань, здатність до самоконтролю, що в значній мірі сприяє соціалізації особистості в сучасних умовах.

Від рівня сформованості активної і самостійної мислительної діяльності залежать динаміка особистісного розвитку школяра, його адаптивні можливості в процесі соціалізації. Саме тому в навчальному процесі необхідно використовувати такі методи, які б сприяли формуванню інтересів дітей.

Н. Г. Морозова підкреслювала, що інтерес опиняється збуджуючою силою до набуття знань, вмінь і навичок. Знання, засвоєні з інтересом, глибші, багатіші, міцніші, ніж знання, набуті через обов'язок або через примушення. Дитина, яка має інтерес до будь-якого предмету, прагне не тільки засвоїти знання про нього, але й застосувати їх на практиці. Саме завдяки цьому розвиток учня стає ширшим, багатоманітнішим, а в зв'язку з цим подальше засвоєння знань і вмінь відбувається більш успішно.

Серед методів, які позитивно впливають на формування зацікавленості в навчанні, окрему ланку займає метод програмованого навчання. Необхідність введення в навчальний процес учнів з вадами інтелекту програмованого навчання спричинена тим, що інтереси даної

категорії дітей мало диференційовані, недостатньо глибокі, неусвідомлені, нестійкі, малоінтенсивні.

В нашому дослідженні, направленому на визначення впливу використання елементів програмованого навчання на формування пізнавальних інтересів учнів з вадами інтелекту цей метод виконував функцію інструментарію засвоєння та закріплення знань з граматики і правопису. Розроблені нами завдання з елементами програмування були посилюючими, труднощі – такими, що їх можна подолати, а допомога – своєчасною, щоб у дитини не згасла надія на успіх і щоб дати тільки поштовх для подальшої самостійної роботи.

З'ясувалося, що при виконанні програмованих завдань у дітей спостерігаються досить високі показники пізнавального інтересу (інтелектуальна активність, вольові та емоційні прояви, більш високий рівень працездатності).

Проводячи бесіду з учнями, ми дізнались, що їм подобається виконувати вправи з елементами програмування і вони хотіли б більшої кількості їх на уроках рідної мови. Крім того, результати перевірки вправ показали, що використання програмованого навчання позитивно впливає на якість засвоєння знань школярами та підвищення рівня зацікавленості до вивчення теми, допомагає вчителю забезпечити активну діяльність школярів, постійно слідкувати за засвоєнням знань, своєчасно надавати необхідну допомогу та враховувати індивідуальні особливості дітей з вадами інтелекту, економити час на уроці, так як за декілька хвилин можна виявити підготовку всього класу з теми або розділу, що вивчаються.

При програмованому навчанні реалізуються принципи корекційної спрямованості, систематичності, послідовності, доступності навчання. Заповнення перфокарт, виконання цифрових або буквених завдань сприяє активізації мислительної діяльності, розвитку мимовільної уваги, пам'яті і, нарешті, формуванню пізнавальних інтересів учнів з вадами інтелекту.

В умовах допоміжної школи програмування не може бути основною і провідною формою навчання, тому що вікові та індивідуальні особливості школярів з вадами інтелекту вимагають частої зміни видів діяльності на уроці, а робота з програмованими завданнями складається в основному з читання „про себе” і письма, тобто мовчазних форм роботи, не розвиваючих усне мовлення дітей.

Ефективності самостійної роботи учнів з програмованими завданнями сприяє ефект новизни. Робота школярів полегшується і тим, що вправи з елементами програмування спеціально адресовані дітям, збуджують до активної інтелектуальної діяльності. Завдяки цьому значення самостійної роботи в навчальному процесі може бути значно збільшене в порівнянні з обсягом і тривалістю роботи учнів з самостійного розбору нового матеріалу за звичайним підручником, а

також при його закріпленні шляхом виконання практичних завдань і вправ.

Проведене нами дослідження дозволило виявити значущість і необхідність використання у навчанні таких методів і прийомів, які збуджують учнів до пошуку шляхів подолання труднощів, що виникають при вирішенні завдань. При цьому забезпечується єдність операційної і мотиваційної сторін навчання. В діяльності учнів постійно перехрещуються процеси, пов'язані з можливістю оперувати вже наявними знаннями і вміннями, та процеси, що орієнтують на пошук нового рішення, вимагаючого оперування більш складними способами. Озброювати учнів готовими способами рішення малоефективно. Успіх оволодіння новими знаннями настає лише тоді, коли учень відчуває потребу, необхідність, інакше кажучи, коли його мотиваційні прагнення співпадають із завданнями навчання. Проводячи весь навчальний процес тільки на рівні традиційного навчання, вчитель стоїть перед фактом пониження інтересу до знань. Використовуючи різні підходи в навчанні дітей з вадами інтелекту, педагог створює стимул новизни. Кожний з підходів додає свій необхідний елемент у формування пізнавальної активності, інтересів. Алгоритм впорядковує дію, сприяє її логіці та послідовності, полегшує досягнення успіху. Проблемність активізує мислительні й емоційні процеси. Програмування сприяє самостійному руху школяра по головній магістралі пізнання, швидкому отриманню зворотнього зв'язку.

У навчальному процесі дітей з обмеженими можливостями у навчанні доцільно поряд з традиційними методами використовувати тільки елементи програмування. Адже програмоване навчання – це вид самостійної роботи учнів над спеціально підібраним матеріалом, а самостійна робота не може бути провідною формою діяльності на уроці даної категорії дітей.

У спеціальній школі можна застосовувати різноманітні види програмованих завдань, а саме: перфокарти, таблиці, алгоритми, буквені та цифрові завдання, перфоконверт.

Завдання з елементами програмування при навчанні дітей вадами інтелекту повинні відповідати наступним вимогам:

- 1) мати в собі конкретну навчальну задачу;
- 2) містити повну (конкретну або узагальнену – для різних груп учнів) орієнтовану основу розумових дій;
- 3) знаходитися в зоні найближчого розвитку конкретного учня;
- 4) мати в своєму змісті оперативні прийоми, забезпечуючи зворотній зв'язок.

Розроблення вправ з елементами програмування до того чи іншого уроку вимагає від вчителя дуже тонкої і глибокої роботи щодо відбору змісту завдань, їх відповідності дидактичним цілям і психологічним особливостям пізнавальних процесів школярів, а також визначення їх місця в структурі уроку. Програмовані завдання можна

використовувати не тільки на етапі закріплення або контролю знань учнів, але й на етапі засвоєння нового матеріалу.

В спеціальній школі робота з вправами, що містять елементи програмованого навчання, повинна складати лише частину навчального процесу і навіть частину уроку, не більше 10-15 хвилин в середніх класах в старших - 15-20 хвилин. В ході виконання самостійної роботи програмованого характеру необхідно здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні. Програмування дозволяє сполучати колективні форми праці з індивідуальною роботою кожного учня, забезпечуючи в межах єдиного для всіх навчального процесу різну міру глибини матеріалу та різний його обсяг, залежно від можливостей школярів.

Використання вправ з елементами програмування в навчанні учнів корекційної школи має бути важливим стимулятором пізнавального інтересу. Адже в процесі виконання програмованих завдань в органічній єдності виступають мотиваційна й операційна сторони навчання (хотіти, прагнути, вміти, бути здатним здійснити). В цій цінній для особистості дитини якості відбувається взаємне збагачення мотивів учіння – потреб, інтересів, прагнень і способів самостійного пошуку істини.

Варто зазначити, що важливою умовою для того, щоб навчання сприяло формуванню пізнавальних інтересів учнів, є емоційна атмосфера уроку, позитивний емоційний тонус навчального процесу.

Сприятлива атмосфера навчання сумісна з двома головними джерелами розвитку школяра: з діяльністю та спілкуванням, які створюють багатозначні відносини і особистий настрій учня. Ці джерела не ізольовані один від одного, вони весь час переплітаються в навчальному процесі і, разом з тим стимулюють, що йдуть від них, різноманітні і по-різному впливають на особистість: одні з них безпосередньо здійснюють вплив на пізнавальну діяльність та інтерес до знань, інші – опосередковано. Сприятлива емоційна ситуація діяльності забезпечує краще її протікання і результат. Але між тим, не кожний вчитель замислюється над всіма нюансами створення цієї сприятливої обстановки. Один вчитель зі всією рішучістю припиняє підказки, підглядання в зошит сусіда, інший сприяє тому, щоб при утрудненні учень звертався до товариша, інший, використовуючи емоційну силу оцінки, підкреслює головним чином слабкості школяра, докоряє йому за те, що він погано вчив, інший, ставлячи ту ж саму оцінку, намагається показати дитині її ледь помітні зрушення, малює перед нею кращу перспективу, до досягнення якої вона може прагнути. У одного пізнавальна задача звучить як зовнішня, далека від особистості учня навчальна вимога („Будете вирішувати завдання під номером 5”), в іншого вона подається як особистісно значуща, з метою, в якій кожен може зайнятися гімнастикою думки, шукати докази, яка допоможе учневі підійти до серії інших, більш складних завдань.

Різноманітні та інколи протирічні судження вчителя про навчальну діяльність школяра можуть створювати діаметрально протилежний емоційний тонус навчання, сприяти або її сприятливому протіканню, або бути причиною негативізму, невпевненості.

Позитивна атмосфера навчання дає учневі прагнення піднятися над тим, чого вже досягнуто, стверджує почуття власної гідності, приносить йому при успішній діяльності велике задоволення, гарний настрій, при наявності якого працюється швидше та продуктивніше.

Створення сприятливої емоційної атмосфери пізнавальної діяльності дітей – найважливіша умова формування пізнавального інтересу та розвитку особистості школяра в навчальному процесі. Ця умова пов'язує весь комплекс функцій навчання – навчальної, розвиваючої, корекційної, виховної і здійснює безпосередній і опосередкований вплив на інтерес.

Слід відмітити також, що навчання є складним процесом спілкування вчителя з учнями, учнів між собою. Вплив спілкування важко виміряти, але можна бачити в реальній дійсності.

Прагнення до спілкування з товаришами, з вчителями саме по собі може бути сильним мотивом навчання і в той же час сприяти укріпленню пізнавального інтересу.

Серед компонентів, що складають майстерність педагога, високо оцінюються його ерудиція та методична підготовка. А між іншим і наука, і практика стверджують, що істинна майстерність вчителя складається в тому, щоб зробити навчання для школяра бажаним, необхідним, найважливішою духовною потребою.

Література

- 1. Аксёнова А. К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : учеб. для студ. дефектол. ф-та пед. вузов / А. К. Аксёнова. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
- 2. Єрещенко В.** Про мотивацію учіння розумово відсталих школярів / В. Єрещенко // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 49–50.
- 3. Львова С. А.** Программированные задания по курсу СБО / С. А. Львова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 33–40.
- 4. Морозова Н. Г.** Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.
- 5. Печерский В. Г.** Программированные задания как способ организации учебной деятельности учащихся коррекционной школы / В. Г. Печерский // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 44–47.
- 6. Синев В. М.** Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы // Введение в историю олигофренопедагогики / под ред. А. И. Капустина. – Донецк : Лебедь, 1996. – С. 10–20.

Тарасенко Н. В. Соціально-психологічні аспекти оптимізації засвоєння знань з рідної мови на основі формування пізнавальних інтересів учнів старших класів спеціальної школи.

Підвищення рівня знань учнів старших класів спеціальної школи з рідної мови може здійснюватись завдяки використанню програмованого навчання. Програмування активізує пізнавальну діяльність та позитивно впливає на інтерес до вивчення рідної мови дітей з вадами інтелекту.

Ключові слова: інтелектуальна діяльність, пізнавальний інтерес; програмоване навчання, безпосередній і опосередкований вплив.

Тарасенко Н. В. Социально-психологические аспекты оптимизации усвоения знаний по родному языку на основе формирования познавательных интересов учащихся старших классов специальной школы.

Повышение уровня знаний учащихся старших классов специальной школы по родному языку может осуществляться благодаря использованию программированного обучения. Программирование активизирует познавательную деятельность и позитивно влияет на интерес к изучению родного языка детей с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, познавательный интерес, программированное обучение, непосредственное и опосредованное влияние.

Tarasenko N. Socio-psychological aspects of optimizing the learning of native language through the establishment of the cognitive interests of senior pupils of special schools.

Raising of the level of the mother tongue knowledge in senior schoolchildren of a special auxiliary school can be realized through applying programmed teaching. Programmed teaching intensifies mentally – retarded schoolchildren's cognitive activity and positively influences their interest to learning the mother tongue.

Key words: intellectual activity, programmed teaching, cognitive interest, intensification of thinking, direct and indirect influence.

УДК 376.352+373.2

Томіч Л. М.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

На сьогоднішній день система виховання та навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку не приносить очікуваних результатів і назріла необхідність створення більш ефективних програм

вивчення і корекції порушень розвитку особистості з позицій комплексного, системного підходу на основі принципів гуманізму та соціальної орієнтованості.

Дослідження останніх років показали, що у дітей з порушеннями психофізичного розвитку відмічаються особливості пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, непристосованість до самостійного життя, низька соціальна активність. Ці фактори руйнують систему взаємин дитини з навколишнім світом і викликають серйозні вторинні порушення фізичного, психічного і соціального розвитку.

Актуальність вивчення порушень мовлення і їх корекцію у дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається насамперед значимістю мовлення в психічному розвитку, в організації та розвитку психічної діяльності дитини у процесі її соціальної адаптації. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку в психолого-педагогічному аспекті досліджувалися багатьма авторами [1, 2, 4, 6, 7]. Однак проблема порушень мовлення і їх корекція у логопедичному аспекті, особливо у дітей молодшого шкільного віку, є маловивченою. Дотепер відсутня система логопедичної корекції порушень мовлення у молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку. У процесі логопедичного впливу недостатньо здійснюється комплексний, системний підхід до усунення порушень мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Таким чином, протиріччя між не розробленістю цієї проблеми і її значимістю для психічного розвитку, для формування особистості, соціальної адаптації дітей з порушеннями психофізичного розвитку дають підставу вважати дослідження порушень мовлення і їх корекцію у даній категорії дітей однією з актуальних проблем логопедії.

З огляду на комплексний характер біологічних і соціальних факторів, які обумовлюють виникнення порушень мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, порушення мовлення у цих дітей являють собою складний системний мовленнєвий дефект, включений у структуру психічного дизонтогенезу, який охоплює як пізнавальну, так і емоційно-вольову сферу. У зв'язку із цим корекція порушень мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями психофізичного розвитку буде успішною за умови комплексного психолого-логопедичного впливу, спрямованого як на корекцію порушень мовлення, так і на формування когнітивної і емоційно-вольової сфери цих дітей. Раннє виявлення та своєчасна, цілеспрямована науково обґрунтована логопедична робота буде сприяти оптимізації процесу навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, більш гармонічному розвитку їхньої особистості, інтеграції в суспільство. Все вищесказане і визначає зміст і методи комплексного, системного, диференційованого логопедичного впливу. Цілеспрямований логопедичний вплив повинен сприяти зростанню компенсаторної ролі

мовлення в психічному розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

При вивченні порушень мовленнєвого розвитку і їх корекції у молодших школярів з порушеннями психофізичного розвитку використаний системний підхід – вивчалися не окремі порушення мовлення, а характер системного недорозвинення мовлення. Зазначений підхід дозволяє виділити та диференціювати рівні системних порушень мовлення у даної категорії дітей. Використання психолінгвістичного аспекту при вивченні мовленнєвого недорозвинення і його корекції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку дозволило встановити характер несформованості тих або інших рівнів продукування мовних висловлень (мотиваційний, значеннєвий, мовний, сенсомоторний), що дає можливість більш цілеспрямовано та ефективно будувати методику корекційно-логопедичної роботи.

Корекція порушень мовлення у дітей з порушеннями психофізичного розвитку являє собою цілеспрямований і тривалий процес. У процесі корекційно-логопедичного впливу найбільш значимими є наступні теоретичні положення і принципи, розроблені в дефектології, психології та педагогіці.

1. Вчення про компенсацію порушених функцій (П. Анохін, Л. Виготський, В. Лубовський). Л. Виготський розглядав двосторонній характер наслідків дефекту: а) порушення розвитку функцій, безпосередньо пов'язаних з патологічним фактором; б) виникнення компенсаторних механізмів за участю збережених функцій. Л. Виготський підкреслював, що компенсація – це не механічне заміщення постраждалої функції, а цілеспрямоване тренування порушеної функції, успішність якого визначається не тільки і не стільки ступенем тяжкості дефекту, скільки правильно обраною спрямованістю методів формування компенсаторних процесів [3]. Основними напрямками компенсації за Л. Виготським, є розвиток вищих психічних функцій, розширення форм спілкування, соціальних контактів, формування мотиву мовленнєвої діяльності, закріплення структури мовленнєвої діяльності.

2. Принцип урахування зони найближчого розвитку. Л. Виготський виділяв два рівні розвитку дитини: рівень актуального розвитку, що завершує той або інший цикл розвитку, і зону найближчого розвитку, у якій визначаються вміння і навички, які перебувають у процесі становлення [3]. Навчання дитини буде успішним, лише в тому випадку, якщо воно буде орієнтовано більшою мірою на рівень найближчого розвитку, тобто на рівень, що перебуває в стадії становлення. При цьому необхідно враховувати і дані, які характеризують рівень актуального розвитку дитини.

3. Принцип урахування потенційних можливостей дитини з порушеннями розвитку (Л. Виготський, В. Лубовський, В. Петрова). Л. Виготський підкреслював, що одночасно із симптомами того або

іншого дефекту у аномальної дитини є «пуди» психічного здоров'я, спираючись на які можна успішно виховувати, навчати, згладжувати недоліки, просувати її в розумовому розвитку [3].

4. Принцип діяльнісного підходу. Будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва діяльність, включає кілька фаз: мотив, орієнтовно-дослідницьку фазу, операційну фазу і фазу контролю. Мотив мовленнєвої діяльності, за О. Леонтьєвим, виникає з інших потреб, спонукань, з різних видів діяльності. Мотивом мовлення може бути як ігрова, трудова, образотворча, так і мовленнєва діяльність. У зв'язку із цим необхідно наситити життя дітей з порушеннями психофізичного розвитку враженнями, діяльністю, це, безсумнівно, буде слугувати мотивом правильного мовлення, усвідомлене використання дитиною мовленнєвої діяльності. Для того, щоб мовленнєва діяльність у дітей з порушеннями психофізичного розвитку була успішною, необхідно формувати у них операції породження мовленнєвих висловлень, що складають структуру орієнтовно-дослідницької та операційної фази діяльності.

5. Принцип системності та урахування структури мовленнєвого порушення. Принцип системності припускає також урахування системної структури мови, єдності і взаємодії всіх компонентів мовної системи: фонетико-фонематичного і лексико-граматичного ладу мовлення.

6. Принцип поетапного формування мовленнєвої діяльності і корекції порушень мовлення. Логопедичний вплив являє собою цілеспрямований, складно організований процес, у якому виділяються різні етапи, на кожному з яких виділяються певні завдання, методи та прийоми корекції. На кожному етапі цілеспрямовано формуються передумови для переходу до наступного етапу. Етапи логопедичної роботи будуються з урахуванням наступних факторів: поступового ускладнення форм і функцій мовлення, видів мовленнєвої діяльності; з урахуванням переходу від імпресивного до експресивного мовлення; поступового ускладнення характеру завдань і мовного матеріалу; від практичного володіння мовою до усвідомленого її засвоєння.

7. Принцип диференційованого підходу. Система логопедичної роботи з усунення різних форм порушень мовлення у дітей з порушеннями психофізичного розвитку носить диференційований характер з урахуванням безлічі визначальних його факторів [1, 2, 3, 4, 6, 7]. Диференційований підхід здійснюється на основі урахування етіології, механізмів, симптоматики порушення, структури мовленнєвого дефекту, вікових і індивідуальних особливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зони найближчого розвитку, змісту програми з навчання грамоті, мови, розвитку мовлення. У процесі корекції мовленнєвих порушень враховуються загальні та специфічні закономірності розвитку мовлення, пізнавальної діяльності, особливості моторики, емоційно-вольової сфери.

Склад дітей, які перебувають в умовах реабілітаційної установи неоднорідний за етіопатогенезом, клінічній характеристиці, особливостям вищої нервової діяльності і психічного розвитку. Це потребує розробки диференційованої методики корекційно-логопедичного впливу на основі етіопатогенетичного принципу, а також з урахуванням симптоматики та рівня недорозвинення мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також особистісно-орієнтованого підходу - вплив на всі аспекти особистості дитини.

8. Комплексний підхід при корекції порушень мовлення дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Порушення мовлення даної категорії дітей являють собою складний системний мовленнєвий дефект, включений у структуру психічного дизонтогенезу, що охоплює як пізнавальну, так і емоційно-вольову сферу психіки таких дітей. У зв'язку із цим корекція порушень мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку буде успішною лише за умови комплексного медико-психолого-педагогічного, у тому числі логопедичного, впливу, спрямованого як на корекцію порушень мовлення, так і на формування когнітивних і емоційно-вольових процесів. Продуктивна корекційна робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку вимагає комплексного медико-психолого-педагогічного підходу ще й тому, що первинний дефект ускладнюють як сам дефект мовлення, так і роботу з його подолання. Основна мета комплексного підходу полягає в оптимізації процесу корекції мовленнєвих порушень, чому сприяє раннє виявлення, диференційований підхід, правильна медико-психолого-педагогічна діагностика. Комплексний підхід корекції мовленнєвого порушення є важливою умовою адаптації та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство.

Основними напрямками комплексного підходу корекції порушень розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку є:

1. Комплексне медико-психолого-педагогічне обстеження дітей з метою обґрунтованої діагностики, визначення форми і змісту, навчання та виховання. Завдання корекційної роботи можуть бути правильно поставлені тільки на основі комплексної і ретельної діагностики та оцінки найближчого імовірнісного прогнозу розвитку, визначеного, виходячи з поняття «зона найближчого розвитку»;

2. Ефективне лікування соматичних і нервово-психічних порушень, зміцнення здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

3. Створення соціальних умов життя дітей з порушеннями психофізичного розвитку, тобто забезпечення функціонування і розвитку в соціально-психологічному просторі.

4. Створення умов для практичної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Госпіталізм, дефіцит соціальних зв'язків приводять до необоротного зниження пізнавальних інтересів, інтелектуальних можливостей дитини, до перекручування її особистості. У дошкільному віці дітям дають знання про навколишній світ, про

властивості предметів, явищ, учать орієнтуватися в просторі. Але дитина не може застосовувати ці знання в житті, переносити отримані знання на інші явища, стосунки, тобто вона не має змоги практично оперувати своїми знаннями. Дитина стає пасивною в одержанні знань, у неї із запізненням формуються когнітивні процеси.

5. Розвиток емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Емоційна нестійкість, чутливість до подразників приводить до загального несприятливого фону розвитку, що блокує розвиток мовлення.

6. Через функції мовлення (компенсаторну, розвивальну, прогностичну та ін.) виходить на види діяльності, у яких відбувається корекція мовлення. У цьому випадку мовлення стає засобом соціальної адаптації дитини в суспільстві.

7. Корекція пізнавальних процесів. У дітей з порушеннями психофізичного розвитку знижена пізнавальна потреба, тому що обмежені враження. Завдання психолого-педагогічного колективу наситити діяльність дітей враженнями.

8. Проведення консультативних і корекційних занять для вихователів, учителів, лікарів.

Таким чином, здійснення комплексного підходу дозволить досягти повноцінної корекції психічних і мовленнєвих порушень, адаптації та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство. Визначення теоретичних основ корекційно-логопедичного впливу, що спирається на сучасні досягнення логопедії і суміжних наук, дозволяє визначити напрямки логопедичної роботи.

Проведене дослідження показало, що у дітей з порушеннями психофізичного розвитку порушення мовлення носять системний характер, вони зачіпають як фонетико-фонематичну, так і лексико-граматичну сторони мовлення та проявляються на фоні відхилень у розвитку пізнавальної і емоційно-вольової сфери.

У зв'язку із цим, експериментальне навчання носило комплексний, системний і диференційований характер. Ми запропонували оптимізувати процес навчання за рахунок взаємодії суб'єктів допомоги та використання інформаційних технологій. У системі комплексного корекційного впливу на дитину змінили акценти, доповнивши її сполученням традиційних і новаторських підходів. Комплексний підхід реалізувався в співробітництві логопеда із психологами, вчителями, вихователями, медичним персоналом. Основною метою комплексного впливу є усунення комплексу причин, що детермінують порушення розвитку, соціальна адаптація та інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство.

Корекційно-логопедична робота з дітьми будувалася з урахуванням загально дидактичних принципів: послідовності і систематичності корекційних занять, свідомості та активності самих дітей, доступності обраного матеріалу та міцності відпрацьованих навичок і вмінь,

урахування вікових особливостей та ін. Були створені умови для корекції індивідуальних недоліків розвитку дітей, проводилися систематичні логопедичні заняття, велася комплексна індивідуально-групова корекційна робота, у ході якої використовувалися корекційно-розвивальні комп'ютерні ігри і програми для розвитку уваги, пам'яті, мислення.

Корекційна робота з дітьми проводилася згідно індивідуально-орієнтованих психолого-медико-педагогічних реабілітаційних планів за кількома напрямками. У структурі логопедичної роботи з корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей найбільш значимими є наступні напрямки:

1. Психокорекція порушень емоційно-вольової сфери дітей з порушеннями психофізичного розвитку, формування мотивації мовленнєвої діяльності, позитивних властивостей особистості та ін.

2. Формування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті, уваги).

3. Розвиток різних форм спілкування.

4. Корекція порушень усного мовлення і профілактика порушень писемного мовлення. Включення мовлення в різні види діяльності дітей.

5. Створення найбільш сприятливих умов для повноцінного мовленнєвого розвитку.

Реалізація цих напрямків корекційно-логопедичного впливу здійснювалася комплексно і диференційовано з урахуванням механізмів і структури мовленнєвого дефекту, рівня несформованості операцій породження мовних висловлень, психологічних особливостей дітей. Розглянемо зазначені напрямки корекційно-логопедичного впливу.

При психокорекції порушень емоційно-вольової сфери основним був індивідуальний особистісно-орієнтований підхід, що сприяє розвитку особистості дитини. У процесі комплексного впливу враховувалися психічні особливості різних груп дітей. Корекція особистості впливає на психічний розвиток і на формування правильного мовлення. У зв'язку із цим у процесі логопедичної роботи здійснювався диференційований підхід до кожної дитини залежно від характеру мовленнєвих порушень та порушення психофізичного розвитку. У формуванні пізнавальної, емоційно-вольової, моральної сфер були виділені напрямки, специфічні для кожної групи дітей, які в найбільшій мірі сприятимуть корекції мовних функцій.

Метою психокорекційних занять із дітьми була корекція порушень психічного розвитку, гармонізація особистості і профілактика нервово-психічних розладів. Психокорекція, психотерапія (проводив лікар і елементи психокорекції логопед) здійснювалася за наступними стратегічними напрямками: 1. Психокорекція окремих психічних функцій. 2. Психокорекція, психотерапія у формі індивідуальних і групових занять.

У практиці роботи з дітьми ми використовували комплекс методів: метод ігрової корекції, метод, заснований на використанні

креативних творчих процесів, метод модифікації поведінки (тренінг спілкування), метод аутогенного тренування. У процесі логопедичної роботи здійснювалося формування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті, уваги).

Важливим фактором успішного мовного розвитку є: створення умов для повноцінного спілкування дитини з дорослими й однолітками. У процесі логопедичної роботи здійснювалося формування різних форм спілкування.

Через те, що у значної частини дітей відмічався недостатній рівень розвитку мовної комунікації корекційна робота починалася з формування комунікативних умінь і навичок, розвитку довільного спілкування в процесі спільної діяльності. Для цієї мети нами були реалізовані наступні умови, що забезпечують ефективність всієї корекційної роботи: проведення спільних (навчальних) ігор логопеда з дітьми, спрямованих на передачу їм комунікативного й ігрового досвіду з акцентуванням уваги на комунікативних особливостях ігрової ситуації. Завдяки цьому діти вчилися переводити свій життєвий досвід у комунікативно-умовний план, ставити й вирішувати завдання різними вербальними способами; своєчасна зміна комунікативно-ігрового середовища з урахуванням різномодельного спілкування дітей, що досягалося за допомогою моделювання різних ігрових ситуацій або довільних варіантів однієї гри; планомірне збагачення комунікативного досвіду дітей, що відбувалося за рахунок розширення контактів з дітьми, у яких мовленнєвий розвиток відповідає нормі.

Довільне спілкування, навички взаємодії в ігровій діяльності й корекція дефекту здійснювалася на основі комунікативно-розвивальних ігрових ситуацій – різноманітних варіантах однієї конкретної гри. Ситуації відрізняються одна від одної тим, що, по-перше, дитина має можливість займати різні за комунікативним навантаженні рольові позиції; по-друге, різні рольові позиції припускають різний зміст і види спілкування. У процесі роботи ми вводили поступове збільшення комунікативного навантаження. Збільшення комунікативного навантаження велося за двома напрямками. По-перше, були підібрані види спілкування в наступній послідовності: діалог, монолог, полілог. По-друге, різні моделі спілкування мають на увазі перехід від ситуативного мовлення до контекстного. Перехід від ситуативного мовлення до контекстного (або довільного) здійснювався за наступною схемою: індивідуально-ситуативне > спільно-ситуативне > спільно-контекстне > індивідуально-контекстне > індивідуально-довільне.

Створюючи моделі можливих ігрових ситуацій, ми враховували ряд наступних факторів. По-перше, необхідність усвідомлення дитиною свого бажання спілкуватися. Це представлялося нам надцінним, тому що результативність виникнення довільного спілкування багато в чому визначається мотивацією дитини в грі. Тому що на вміння дітей організувати спільну гру впливає оволодіння ними способами

спілкування, ми навчали дітей наступним комунікативним навичкам: спрямованості ініціативних дій на однолітка з метою залучення його уваги до себе; моделюванню спілкування з урахуванням особливостей однолітка; аргументації своїх пропозицій, з метою підвищення ступеня впливу на партнера; прояву доброзичливих форм спілкування; узгодженню своїх дій з бажаннями товаришів і правилами гри; прояву взаємодопомоги. Другий фактор – участь у спільній діяльності й розвиток довільності спілкування у дітей з опорою на предмети й наочність. Тому ми використовували комунікативно-ігрове середовище, що впливає на особистість дитини. Комунікативно-ігрове середовище являло собою ігровий простір, змодельований таким чином, що діти змушені вступати в спілкування. І чим більше й повніше дитина використовувала можливості комунікативно-ігрового середовища, тим більш успішно відбувалася активізація довільності в спілкуванні.

Завдання логопеда полягає в тому, щоб у процесі логопедичної корекції створити умови для активної діяльності дітей. Провідна діяльність у молодшому шкільному віці – навчальна. У зв'язку з порушеннями розвитку дитина часто не може отримати емоційне задоволення від навчальної діяльності, вона знаходиться в постійній ситуації невдач, у стані психологічного дискомфорту, у неї загострюються невротичні реакції, може виникнути заїкуватість. На корекційних заняттях вирішувалися завдання підвищення мотивації до навчання, корекції й розвитку пізнавальних і емоційних процесів, систематизації знань, розвитку словника, зв'язного мовлення, граматики, фонетико-фонематичного аналізу й синтезу, підвищення самооцінки. Для ефективності впливу велике значення мало встановлення позитивного емоційного контакту з дитиною, її бажання спілкуватися й виконувати пропонувані завдання. Найважливішою умовою протікання навчальної діяльності є досить високий рівень володіння мовними засобами. Таким чином, корекція порушень мовлення сприяє оптимізації навчальної й інших видів діяльності.

Психолого-педагогічна корекція повинна бути спрямована на те, щоб дати можливість кожній дитині розкрити свої потенційні можливості в різних видах діяльності. Л.Виготський підкреслював, що одночасно із симптомами того або іншого дефекту в аномальної дитини є «пуди» психічного здоров'я, спираючись на які можна успішно виховувати, навчати, згладжувати недоліки, просувати її в розумовому розвитку [3]. У зв'язку із цим, у процесі логопедичної роботи необхідно закріплювати навички мовного спілкування в різних видах діяльності (ігровій, образотворчій, навчальній й т.д.). Продуктивна корекційна робота з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку вимагає подовження строків корекції мовленнєвих порушень, комплексного медико-психолого-педагогічного підходу з урахуванням того, що особливості психофізичного розвитку, особистості, спілкування ускладнюють як сам дефект мовленнєвих порушень, так і роботу з його подолання.

Розвиток мовлення й корекція мовних порушень здійснювалася на основі системно-структурного підходу, з урахуванням психологічних уявлень про складну організацію мовної діяльності. У зв'язку із цим корекція порушень мовного розвитку здійснювалася за наступними напрямками:

1. Формування операцій внутрішнього програмування мовних висловлень: а) розвиток внутрішнього програмування зв'язних висловлень; б) розвиток внутрішнього програмування окремих висловлень.

2. Корекція порушень операцій мовного рівня: а) корекція порушень мовного аналізу й синтезу: аналіз речень на слова, складовий і фонематичний аналіз і синтез, розвиток диференціації фонем; б) корекція порушень парадигматичної системи мови (словозміни й словотвору); в) формування синтагматичних відносин, глибинної й поверхневої структури речення; г) розвиток діалогічного мовлення; д) робота над мовним оформленням зв'язних мовних висловлень.

3. Корекція порушень операцій сенсомоторного рівня: а) розвиток дрібної й артикуляційної моторики; б) розвиток мовного подиху, голосу, інтонаційної виразності мовлення; в) розвиток слухового сприйняття, гнозиса, мнезиса, уваги; д) формування вимовних умінь і навичок: розвиток диференціації звуків; постановка звуків; автоматизація звуків у складах, словах, словосполученнях, реченнях, зв'язного мовлення; формування звукоскладової структури слова.

4. Закріплення мовних навичок і вмінь отриманих дітьми під керівництвом логопеда в різних видах діяльності, на заняттях з вихователем, учителем, психологом, в умовах спілкування з однолітками, дорослими.

Результати експериментальної корекційно-логопедичної роботи показали, що комплексна систематична робота сприяла загальному розумовому розвитку, формуванню особистісних якостей. Позитивні результати корекційно-педагогічної роботи із цими дітьми були досягнуті з розвитку й удосконалюванню немовних психічних процесів: у них розширився запас відомостей про навколишній світ, збагатилися просторові й тимчасові уявлення, покращилося зорове й слухове сприйняття; були сформовані навички довільного втримання й розподілу уваги, збільшився обсяг пам'яті, був сформований самоконтроль і самооцінка результатів своєї діяльності.

На наш погляд, велику роль в удосконалюванні мовленнєвого розвитку зіграла комплексна робота всіх фахівців центру (психолог-дефектолог-логопед-лікар). Всі напрямки корекційної програми були органічно пов'язані один з одним, а не проводилися відокремлено. Планування роботи з індивідуалізованих реабілітаційних програм дозволило найбільше ефективно здійснювати диференційований підхід до учнів під час корекційної роботи. У процесі роботи виявлені особливості симптоматики, етіопатогенезу, структури мовленнєвого дефекту в дітей з

порушеннями психофізичного розвитку; визначена динаміка мовленнєвого розвитку в процесі цілеспрямованої логопедичної роботи; запропонована комплексна диференційована система психолого-логопедичної роботи, що враховує вплив не тільки на всі компоненти мовлення й на різні етапи продукування мовних висловлень, але й на розвиток немовних психічних функцій, на формування особистості дитини з одночасною регуляцією соціальних відносин.

Система корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку в структурі комплексного впливу сприяє не тільки вдосконалюванню корекційно-логопедичного процесу, спрямованого на подолання мовленнєвих порушень, але й на оптимізацію процесу формування особистості, виховання й навчання дітей, більш успішну соціальну адаптацію в цілому.

Література

- 1. Бордовская Е. В.** К вопросу изучения речевых и психических нарушений детей, страдающих психической депривацией / Е. В. Бордовская. – СПб. : Образование, 1997. – С. 102–103.
- 2. Волкова Г. А.** Принципы и содержание логопедической работы с детьми, страдающими общим недоразвитием речи / Г. А. Волкова, М. А. Ярмакович // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. – Л., 1987. – С. 3–11.
- 3. Выготский Л. С.** Основные проблемы дефектологии [собр. соч.] / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 6–84. – (Т. 5).
- 4. Лисина М. И.** Этапы генезиса речи как средства общения / М. И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1998. – С. 169–176
- 5. Лубовский В. И.** Развитие словесной регуляции у детей / В. И. Лубовский. – М., 1978. – 223 с.
- 6. Соботович Е. Ф.** Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя у детей : автореф. дис. докт. пед. наук / Е. Ф. Соботович. – М., 1984. – 49 с.
- 7. Спирина Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с ТНР / Л. Ф. Спирина. – М. : Педагогика, 1980. – С. 24–32.

Томіч Л. М. Шляхи удосконалення корекційно-логопедичної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дефектології – пошуку шляхів удосконалення корекційно-логопедичної роботи в дітей з порушеннями розвитку. Напрямок й зміст логопедичної роботи в умовах реабілітаційної установи повинні будуватися з урахуванням структури мовного дефекту, рівня несформованості операцій породження мовних висловлень, характеру мовних порушень, психологічних особливостей дітей.

Ключові слова: комплексна робота, система корекції, порушення психофізичного розвитку.

Томич Л. Н. Пути усовершенствования коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями психофизического развития.

Статья посвящена одной из актуальных проблем дефектологии - поиска путей совершенствования коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушениями развития. Направления и содержание логопедической работы в условиях реабилитационного учреждения должны строиться с учетом структуры речевого дефекта, уровня несформированности операций порождения речевых высказываний, характера речевых нарушений, психологических особенностей детей.

Ключевые слова: комплексная работа, система коррекции, нарушения психофизического развития.

Tomich L. Ways to improve remedial speech therapy work with children with disabilities psychophysical development.

One article deals with actual problems defectology - finding ways to improve remedial work in speech therapy for children with disabilities. Scope and content of speech therapy in a rehabilitation institution must be built on the structure of speech defect, level not forming operations generated speech utterances, the nature of language disorders, psychological characteristics of children.

Key words: complex work, correction system, a violation of psychophysical development.

УДК 376.36–053.5

Торшина Л. Г.

**ОСОБЛИВОСТІ РЕПРОДУКУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕКСТУ
УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ШКОЛИ
З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ**

Зміст літературних творів виступає одним з важливих засобів виховання учнів, допомагає їм пізнати світ, оцінити оточуючі явища, усвідомити своє місце в суспільному житті. Дослідники з галузі психології, педагогіки приділяли суттєве значення вмінню дитини свідомо сприймати зміст тексту та адекватно його відтворювати. Проблема навчання дітей переказу знайшла своє відображення в методичних, психологічних, педагогічних роботах О. О. Адамович, Т. Г. Єгорова, В. О. Кустарової, Л. К. Назарової, Н. С. Рождествентського та ін.

Вивченню вміння розумово відсталих школярів викладати зміст прочитаного присвятити свої дослідження ведучі дефектологи – М. Ф. Гнеділов, В. Г. Петрова, Л. С. Вавіна, В. І. Василюк та ін.

У їх трудах підкреслено, що читання, усвідомлення та репродукування змісту тексту учнями допоміжної школи характеризуються своєрідністю, кількістю специфічних особливостей.

Однією з важливих сторін в цьому плані являється розуміння прочитаного. Глибина й точність розуміння тексту залежить від рівня розвитку, багатства життєвого досвіду та індивідуальних особливостей дітей.

Бідний, слабо збагачений життєвий досвід розумово відсталих молодших школярів не складає достатньої бази для впізнання в матеріалі, який сприймається, знайомих життєвих ситуацій. Мала рухливість нервових зв'язків перешкоджає активному використанню набутих знань.

У зв'язку з цим учні в перші роки навчання в більшості випадків засвоюють із прочитаного лише окремі фрагменти. Читаючи текст, вони самостійно не можуть встановити не тільки систему складних змістовних зв'язків, існуючих між діючими особами та подіями, але й простіші, конкретні стосунки. В результаті прочитаний матеріал втрачає свою цілісність та закінченість. В. Г. Петрова, Р. Є. Левіна, Ж. І. Шиф та ін. виявили суттєвість процесу читання, психологію його засвоєння дітьми з вадами розумового розвитку, причини порушень та типові помилки при його здійсненні.

Г. А. Каше, І. К. Колповська, Р. І. Лалаєва приділили увагу пошуку ефективних прийомів корекції порушень читання у школярів. Поза тим Р. І. Лалаєва, М. А. Савченко, Р. Л. Юрова та ін. виявили велику кількість учнів допоміжної школи з вадами мовлення – до 30 % від усього загалу.

Вони помічали зв'язок та вплив вад мовлення на формування навички читання, передачу змісту сприйнятого матеріалу.

Проблема впливу дефектної звуковимови учнів молодших класів допоміжної школи на процес читання текстів, усвідомлення та відтворення змісту залишається недостатньо вивченою в сучасній логопедії.

Враховуючи все вищесказане, ми поставили за мету виявити особливості читання художніх творів, розуміння та викладання їх змісту учнями третього класу корекційної школи з дефектами звуковимовляння. Дослідженням було охоплено тридцять осіб. Одна половина з них мала мовленнєву патологію, а друга – ні. Реалізація завдань експерименту здійснювалось за спеціальною методикою з двох етапів.

Перший етап передбачав читання школярами двох знайомих оповідань з виявленням:

- розуміння значення слів, речень, які включали фонемні порушення в мовленні;
- усвідомлення змісту прочитаного.

Другий етап включав читання учнями незнайомого художнього тексту з урахуванням підготовчої роботи (пояснення значення слів, фраз,

використання сюжетного малюнку). З метою виявлення впливу вад усного мовлення на оволодіння дітьми процесом читання та усвідомлення змісту тексту вимагалось доповнити відсутні в ньому елементи слів, фраз. При цьому передбачалась відсутність тих літер відповідні звуки яких були порушені в мовленні особистості.

Аналіз результатів дослідження виявив наступне.

Усі учні були поділені на три групи в залежності від оволодіння навички читання текстів, розуміння та відтворення їх змісту. Кількісне наповнення кожної групи школярів залежало від сформованого процесу читання, а у логопатів ще й від складності дефектів усного мовлення. В результаті виявилась прямо-пропорційна залежність – чим складніша патологія, тим трудніше розумово відсталому учневі усвідомити та переказати зміст прочитаного. Для третьокласників із мовленнєвою патологією притаманна значно більша кількість помилок при читанні, ніж їх однолітками без дефектів звуковимови.

Наведені факти свідчать про необхідність створення системи спеціального логопедичного впливу, сприяючого ефективному подоланню дефектів усного мовлення та порушень читання у учнів молодших класів спеціальної школи, що й обумовило основну мету корекційного процесу.

Дослідженням було охоплено тридцять осіб третього класу, які страждали на дислалію та стертую форму дизартрії. Перша половина з них складала експериментальну групу, а друга – контрольну.

Виходячи з отриманих в констатуючому дослідженні матеріалів, була визначена система роботи, яка направлена на подолання вад звуковимови та розвитку процесів звукового аналізу та синтезу, збагачення словника та формування свідомого читання текстів.

Корекційний вплив включав в себе, поряд з загальноприйнятою роботою над змістом літературних текстів, спеціальну методику з формування навичок вірної звуковимови, словозміну та словотворення.

У зв'язку з цим були використані такі види робіт:

- правильна вимова звуків, порушених в мовленні учнів;
- читання парами або стовпчиками взятих із тексту слів, які включали необхідні літери (букви, фонемі яких порушені в мовленні дитини, виділялися, підкреслювались, пропускались);
- читання відібраних із тексту речень (з пропущеними словами та словосполученнями) з поясненням змісту фрази;
- складання речень з виділеними з тексту словами та словосполученнями;
- складання речень про головних героїв за аналогією з прочитаними в контексті;
- читання відповідного розділу тексту з використанням сюжетного малюнку, зміст якого цілком співпадає із змістом оповідання;

- читання питань до оповідання та складання відповідей до них з використання сюжетного малюнку;
- переказ тексту з використанням ілюстрацій.

Усі завдання були спрямовані на те, щоб спонукати дітей вірно вимовляти виправлені звуки, вміти їх диференціювати, активно читати та вживати в своїй мові намічені нами слова, фрази, осмислено сприймати зміст прочитаного, логічно його відтворювати.

Під час роботи над змістом оповідання основна увага приділялась коорекції дефектної вимови звуків з опорою на текст, використання предметних, сюжетних малюнків, які відносились до основного змісту. В навчальному експерименті застосовувалися адаптовані тексти з існуючих підручників по читанню для третього класу корекційної школи.

Корекційний процес передбачав реалізацію новітніх прийомів подолання недоліків мовлення та осмислення змісту прочитаного розумово відсталих молодших школярів:

1. читання слів, фраз, відібраних з літературних текстів, пояснення їх значення;
2. тренування учнів у вмінні вірно вимовляти той чи інший звук ізольовано, в складах, в лексемах із застосуванням самоконтролю;
3. словотворення та словозмінення лексики відбіраною із текстів;
4. читання оповідання при наявності до нього змістовного малюнку:
 - логопедом з розгляданням ілюстрацій з дітьми;
 - учнями з вивченням змісту сюжетного малюнку;
5. відповіді учнів на питання логопеда за змістом прочитаного із застосуванням ілюстрацій;
6. переказ прочитаного з використанням сюжетного малюнку;
7. проведення ігор (лото, доміно) з опорою на текст та ілюстрації.

Враховуючи вищевикладене, треба підкреслити, що створена науково-обґрунтована система логопедичного впливу сприяла ефективному засвоєнню змісту прочитаного учнями молодших класів допоміжної школи з вадами мовлення.

За результатами навчального експерименту всі досліджувані були поділені на три групи.

У першу увійшли школярі, які показали високий рівень оволодіння усним мовленням, розумінням, засвоєнням та переказом змісту текстів. Цю групу склала майже третина осіб без дефектів звуковимови і наполовину менше – діти з наявністю такої патології.

Другу групу наповнили школярі, в усному мовленні яких відмічались порушення окремих звуків, які усвідомили основний зміст прочитаного, але репродукували його з деякими порушеннями послідовності, логічності, повноти.

Кількість учнів в експериментальній та контрольній групах була майже аналогічною, приблизно половина всіх досліджуваних.

Третя група складалася з дітей, які мали дефекти трьох і більше груп звуків в мовленні, недостатньо свідомо сприйняли основний зміст оповідання та грубо порушували його зміст при переказах. Цю групу наповнили поодинокі учні експериментальної групи і значна більшість контрольної.

Таким чином, можна говорити про те, що використана в навчанні методика дала позитивні результати. Вона стала доступною для молодших школярів з вадами мовлення. Логопати з бажанням, цікавістю виконували запропоновані завдання на заняттях, хоча при цьому у них виникали деякі труднощі. Результати формуючого експерименту показали, що діти значно вдосконалили навичку читання в порівнянні з даними, отриманими до навчання. У них майже вдвоє зменшилась кількість помилок в процесі читання, особливо на зміну літер, пропуски складів, слів. В той час, коли логопати контрольної групи продовжували використовувати помилкову здогадку, яка виникала на основі неправильного сприйняття букв у словах, то у досліджуваних експериментальної групи таке сприйняття тексту було адекватним, вірним. При читанні в них спостерігалися, в основному, змішування букв, звуки яких були порушені в усному мовленні. Це пов'язано з недостатньою диференціацією цих фонем, особливо при наявності стертої форми дизартрії.

Однак, слід помітити, що логопати контрольної групи зробили набагато більше аналогічних помилок. Це свідчить про значення логопедичного впливу з вдосконалення навичок правильного читання та подолання вад звуковимови у досліджуваних. Зменшення помилок позитивно відобразилось на побіжності читання та розумінні змісту прочитаного у логопатів експериментальної групи. Їх репродукування були послідовними, в них точно передавалися події, використовувалися складні у вимові слова. Таким чином, запропонована методика виправдала себе та може успішно використовуватись, як в корекційній, так і в загальноосвітній школі.

Література

- 1. Василюк В.** Розвиток інтересу до читання у учнів X-XI класів допоміжної школи / В. Василюк // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 51-53.
- 2. Гнездилов М. Ф.** Методика русского языка во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – М.: Просвещение, 1965. – 271 с.
- 3. Лалаева Р. И.** Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 221 с.
- 4. Одинаева Л. А.** Работа над пересказом художественных произведений в младших классах вспомогательной школы / Л. А. Одинаева // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 18–23.
- 5. Обучение** учащихся I-IX классов вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1982. – 478 с.

6. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М. : Педагогика, 1977. – 198 с. **7. Торшина Л. Г.** Работа с умственно отсталыми школьниками над содержанием рассказов при наличии сюжетных картин / Л. Г. Торшина // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 27–31.

Торшина Л. Г. Особливості репродукування змісту тексту учнями молодших класів корекційної школи з вадами мовлення.

У статті розглянуто питання особливостей розуміння змісту текстів логопатами молодших класів корекційної школи. Визначені ефективні педагогічні напрямки подолання дефектів мовлення та семантичної дислексії у визначеного контингенту учнів.

Ключові слова: дефект мовлення, дислексія, корекційно-логопедичний процес.

Торшина Л. Г. Особенности репродукирования содержания текста учащимися младших классов коррекционной школы с нарушениями речи.

В статье рассмотрены вопросы особенностей понимания содержания текстов логопатами младших классов коррекционной школы. Определены педагогические направления для преодоления дефектов речи и семантической дислексии у выявленного контингента учащихся.

Ключевые слова: дефект речи, дислексия, коррекционно-логопедический процесс.

Torshina L. Features Reproduction of the text of juniors correctional school with speech disorders.

The problems of some peculiarities of understanding the content of the texts by the speech defective junior correction school pupils are considered in the article. Effective pedagogical ways to overcome certain speech defects, as well as the semantic dyslexia with the above mentioned contingent of children are also defined.

Key words: speech defect, dyslexia, speech-correction process.

УДК 376

Федорович Л. О.

АНАТОМО-ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Оволодіння дитиною правильним, чистим мовленням є однією з найважливіших передумов її психічного розвитку та формування особистості. Останнім часом кількість дітей із мовленнєвими порушеннями збільшується, і найчастіше зустрічаються діти, недоліки усного мовлення яких стосуються тільки зовнішнього (озвученого або фонаційного) оформлення вимовної сторони мовлення (Л. Волкова, О. Мастюкова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Мета статті полягала у визначенні умов формування правильного мовлення у дітей раннього віку й була втілена у таких завданнях: аналіз понять „дихання”, „життєве дихання”, „мовленнєве дихання та з’ясування умов формування правильного мовлення з раннього віку.

Усне мовлення у своєму розвитку спирається на центральний та периферійних відділи мовного апарату, зокрема периферійні відділи мовленнєвого апарату, що включають, дихальний, голосовий та артикуляційний. Дихальний апарат забезпечує дихання. Дихання (respiration) – сукупність дихальних рухів людини в процесі яких здійснюється газообмін між організмом і навколишнім середовищем [1]. В період внутрішньоутробного розвитку плоду газообмін відбувається виключно за рахунок плацентарного кровообігу. Внутрішньоутробне (respiratio fetalis) дихання – сукупність періодичних рефлекторних дихальних рухів плоду при закритій голосовій щілині. Відомо, що вже в клітинах мозку ембріона виявляється періодична активність імпульсів, залежна від змін рівня вуглекислого газу й іонів водню. В процесі вагітності дихальна система розвивається, а після пологів ще достатньо довго удосконалюється. Кисневе постачання плоду через плаценту здійснюється в інтервальному режимі, таким чином, вже у внутрішньоутробному періоді організм дитини регулярно отримує своєрідні тренування гіпоксій. Насиченість крові киснем плоду, що нормально розвивається, складає в 22 тижні – 75%, в 30 тижнів – 70%, в 39-40 тижнів – 60%. Середня насиченість крові киснем при народженні – 37,9%, через 15 хвилин – 67,3%, ще через 15 хвилин – 89 %, через 2 години – 94-96 % [2].

Таблиця 1

**Біологічне значення вуглекислого газу
(за С. Н. Зінатуліним)**

Функції вуглекислого газу	Наслідки дефіциту вуглекислого газу
Участь в центральній регуляції дихання, вентиляції легенів, газообміну.	Порушення нервової регуляції дихання, різні типи задухи, вегето-судинна дистонія
Регуляція відділення кисню від гемоглобіну усередині еритроцита.	Погіршення відділення кисню від гемоглобіну, зменшення надходження кисню в клітини — тканинна гіпоксія.
Участь в біохімічних реакціях біосинтезу речовин (цикл Кребса).	Порушення багатьох біохімічних реакцій, хвороби обміну речовин.
Участь в регуляції кислотно-лужної рівноваги організму.	Порушення показників кислотно-лужної рівноваги, погіршення біологічної активності ферментів, вітамінів, гормонів, ліків, біологічно активних добавок.
Тонізація нервової системи.	Нестійкий тонус нервової системи (астенії, депресії, збудливість).
Регуляція тонузу гладкої мускулатури внутрішніх органів.	Схильність до появи спазмів органів травлення, бронхів, сечоводів та ін.
Регуляція тонузу артеріальних судин.	Схильність до появи спазмів артеріальних судин, погіршення кровотоку, гіпоксія кліток, дефіцит вітамінів в клітинах, накопичення шлаків і токсинів в клітинах.
Перешкода накопиченню активних форм кисню (вільних радикалів).	Надлишок вільних радикалів і ураження мембран клітин.

В кінці цього періоду у плода з'являються правильні дихальні рухи, вказуючи на здатність дихального центра реагувати на подразнення й з моменту народження дитини припиняється газообмін за рахунок плацентарного кровообігу і починається легеневе дихання. Фізіологічним збудником дихального центру є вуглекислота, підвищене накопичення якої з моменту припинення плацентарного кровообігу і є причиною першого глибокого вдиху новонародженого. Проте, можливо, що причиною першого вдиху треба вважати не надлишок у крові новонародженого вуглекислоти, а недолік в ній кисню. Перший вдих, супроводжуваний першим криком й в більшості випадків з'являється у новонароджених відразу, проте у тих випадках, коли дитина має

достатній запас кисню в крові або є дещо знижену збудливість дихального центру, то проходить кілька секунд, поки не з'явиться перше дихання. Після першого глибокого вдиху у здорових дітей встановлюється правильне і рівномірне дихання. Частота дихальних рухів у новонароджених близько 40-60 у хвилину, з віком дихання уповільнюється, поступово наближаючись до ритму дорослого. Від першого вдиху новонародженого немовляти і до останньої миті наше життя повністю залежить від дихання. Можна прожити тижні без їжі, дні – без води і всього лише кілька хвилин – без повітря. Кожна клітка організму вимагає великої кількості кисню. Зниження його надходження приводить до порушень діяльності клітин й організму в цілому. Особливо чутливі до цього клітини головного мозку. Недостатність кисню викликає втому, погане самопочуття і настрій.

Отже, життєве (зовнішнє, фізіологічне) дихання (*respiratio externa*) людини – сукупність процесів газообміну, які: здійснюються в результаті функціонування дихальних м'язів, бронхолегеневого апарату і системної регуляції та забезпечують вентиляцію легених альвеол і дифузію газів через альвеолокапілярні мембрани.

Зовнішнє дихання є найважливішим фізіологічним процесом організму, що забезпечує енергетичний обмін в клітині. Дихання спрямоване на руйнування органічних речовин з метою отримання енергії, необхідної для життєдіяльності організму. Акт дихання здійснюється автоматично, тобто людина дихає так, як дихається. Розрізняють три основні типи дихання: ключичне, реброве (грудне) і діафрагмове (черевне). При цьому існує деяка відмінність в диханні чоловіків і жінок. Чоловікам властиво «низьке» дихання, близьке до черевного. Жінки дихають «вище», і їх дихання ближче до грудного типу.

Мовленнєве дихання – дихання в процесі мовлення. Мовленнєве дихання відрізняється від звичайного дихання: швидким вдихом і сповільненим видихом; значним збільшенням дихального об'єму; переважно ротовим типом дихання; максимальною розбіжністю голосових складок на вдиху і зближенням їх майже до зіткнення на видиху [1, 2].

Розвиток мовленнєвого дихання у дитини в онтогенезі відбувається одночасно з розвитком мовлення і завершується в нормі приблизно до 10 років (Л. Белякова, Н. Красногорський та ін.). Дихання при мовленні або так зване мовленнєве дихання, у порівнянні із фізіологічним диханням має істотні відмінності, зумовлені особливими вимогами, що пред'являються до дихального акту під час мовлення [2].

Таблиця 2

Основні ознаки мовленнєвого і життєвого дихання

Мовленнєве дихання	Життєве (фізіологічне) дихання
Мовленнєве дихання формується паралельно з появою перших неусвідомлених звуків у дитини.	Життєве дихання з'являється природно з першим криком дитини.
Мовленнєве дихання приймає участь в утворенні голосового звучання на видиху.	Життєве дихання здійснює підтримку життя організму шляхом газообміну, що протікає неперервно протягом всього життя.
Мовленнєве дихання довільне підпорядковане свідомому керуванню.	Життєве дихання відбувається природно, автоматично, організм сам регулює процес.
При мовленнєвому диханні вдих і видих мають неоднакову тривалість.	При життєвому диханні вдих і видих мають однакову тривалість.
Мовленнєве дихання під час мовлення здійснюється одночасно і через рот і через ніс.	Життєве дихання здійснюється тільки через ніс.
Мовленнєве дихання може виховуватися систематичними, послідовними тренуваннями.	Життєве дихання відбувається природно.

Дихальна система людини окрім своєї основної функції забезпечення газообміну в легенях, є важливим елементом усного мовлення тобто приймає участь у формуванні звукової сторони, що безпосередньо пов'язана з голосоутворенням й функціонуванням органів артикуляції, бо периферичні органи мовлення є одночасно і дихальними органами. У мовленнєвому акті можна виділити три пов'язані одна з однією функції: утворення повітряного струменя; голосоутворення (фонація); утворення звуків мовлення (артикуляція). Периферичний мовленнєвий апарат у функціональному відношенні зазвичай порівнюється з органною трубою, яка, як відомо, складається з 3 частин: нагнітаючих міхів; пружинних язичків, що є переривниками повітряного струменя, що поступає з міхів; надставної труби, що служить резонатором. Роль нагнітаючих міхів виконують легені з системою дихальних м'язів і дихальними шляхами (бронхами, трахеєю). Роль язичкового переривника виконують голосові зв'язки. Надставною трубою служать гортань, глотка, порожнина рота і носова порожнина.

Отже, відповідно такому поділу мовного апарату і в мовленнєвому акті можна розглядати 3 пов'язані одна з одною функції: утворення повітряного струменя; голосоутворення; утворення звуків мовлення [1, 2].

Механізм утворення повітряного струменя. Звукове мовлення утворюється при перетворенні частини кінетичної енергії повітряних потоків дихальних шляхах в енергію звукових хвиль, що випромінюються в навколишній простір (Фант, 1964). Основними способами утворення акустичних ефектів є або переривання повітряного струменя голосовими зв'язками, що ритмічно змикаються і розмикаються й спонукують виникнення тональних звуків, або ж виникнення шумових звуків при протіканні повітря з достатньо великою швидкістю через звуження, що утворюються в тому або іншому місці по ходу дихального шляху. Вся звукова різноманітність мовлення досягається завдяки дихальній системі, що забезпечує необхідні перепади тиску й потоки повітря в звукоутворювальному тракті та рухам частин цього тракту. Повітряний струмінь необхідний для утворення голосу і звуків мовлення, виникає в процесі дихального акту, саме у фазі вдиху. Вдих є більш активною фазою дихання ніж видих. Під час мовлення органи дихання, продовжуючи виконувати свою основну біологічну функцію газообміну, здійснюють одночасно голосоутворюючу і артикуляційну функції.

Механізм голосоутворення. При звичайному диханні голосова щілина широко розкрита і має форму рівнобедреного трикутника. Видихуване повітря, при цьому беззвучно проходить через розкриту голосову щілину. При фонації (голосоутворенні) або фонаційному (озвученому) видиху голосові зв'язки знаходяться в зімкненому стані. Струмінь повітря, що видихається, прориваючись через зімкнені голосові зв'язки, розсовує їх убік. Через свою пружність, а також під дією м'язів, що звужують голосову щілину, зв'язки повертаються у початкове положення, щоб далі через тиск повітряного струменя, при видиху, знову розсуватися в сторони, і так далі. При фонаційному видиху відбувається коливання голосових зв'язок в поперечному, а не подовжньому напрямі. В результаті коливання голосових складок рух струменя повітря, проточного по трахеї під тиском, перетворюється над голосовими зв'язками в коливання часток повітря. Ці коливання, передаючись в навколишнє середовище, сприймається слуховим органом як звук голосу. При кожній фонації проривається дуже невелика кількість повітря. Тому тиск що поступає від звукової хвилі навколишнього середовища слабкий в порівнянні з тиском повітряного струменя, що вільно видихається.

Механізм утворення звуків мовлення (артикуляція). Особливість надставної труби голосового апарату людини полягає в тому, що вона не лише підсилює голос і надає йому індивідуального забарвлення (тембр), але і служить місцем утворення звуків мовлення. Одні частини надставної труби (порожнина носа, тверде небо, задня стінка глотки) нерухомі й називаються пасивними органами вимови. Інші частини (нижня щелепа, губи, язик, м'яке небо) – рухливі й називаються активними органами вимови. Рухи язика і губ змінюють

форму порожнини рота й утворюють в різних її місцях зімкнення або щілини. М'яке небо, піднімаючись і притискаючись до задньої стінки глотки, закриває прохід у ніс, опускаючись – відкриває його.

Діяльність активних органів вимови, яка називається артикуляцією, і забезпечує утворення звуків мовлення (фонем). Акустичні особливості звуків мовлення, що дозволяють відрізнити їх один від одного на слух, зумовлені особливостями їх артикуляції. Артикуляція голосних. Загальною ознакою для всіх голосних звуків, що відрізняє їх від артикуляції всіх приголосних звуків, є відсутність перешкод на шляху повітря, що видихається. Кожному звуку відповідає особливе положення активних органів вимови – язика, губ, м'якого неба. Завдяки цьому один і той же звук, що виник в гортані, набуває в надставній трубці, в порожнині рота, характерного для нього забарвлення. Форма порожнини рота і глотки, для кожного голосного, залежить в основному від положення язика і губ. Особливістю артикуляції приголосних є те, що при їх утворенні на шляху струменя повітря, що видихається, в надставній трубці виникають різного роду перешкоди. Долаючи ці перешкоди, повітряний струмінь чинить шум, який і визначає акустичні особливості більшості приголосних. У основі класифікації приголосних лежать наступні ознаки: участь шуму і голосу; спосіб артикуляції; місце артикуляції; відсутність або наявність палаталізації (твердість або м'якість). Тому, умовою нормативної вимови є правильне мовленнєве дихання або мовленнєвий видих.

При вимовлянні майже всіх звуків української мови мовленнєвий видих має бути спрямований в ротову порожнину (без попадання в ніс). Виключенням з цього правила є тільки два «носові» звуки [м] і [н]. Мовленнєвий видих має бути не просто поданий в ротову порожнину, а націлений в певне місце артикуляційного апарату, яке знаходиться ближче до виходу з ротової порожнини, чим те місце, де вимовляється звук. Це пов'язано з тим, що саме повітряний струмінь, обминаючи органи артикуляції, створює звучання конкретних звуків. Якщо мовленнєвий видих буде настроєний інакше, він не досягне точки вимови і звук вийде неповноцінним. У момент мовлення дитина від звичайного дихання переходить на так зване «мовленнєве».

Отже, правильне мовленнєве дихання є основною умовою забезпечення анатомо-фізіологічних механізмів утворення повітряного струменя, голосоутворення, утворення звуків мовлення, в процесі функціонування яких відбувається нормативне формування усного мовлення у дітей з раннього віку.

Література

1. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. В. Нейман, М. Р. Богомилский ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с. **2. Органи** мовлення: анатомо-фізіологічні

та клінічні аспекти : навч. посіб. для студ. спец. 7.010106 – „Дефектологія. Логопедія” / укл. О. І. Березан. – Полтава : РА „Бойко”, 2005. – 92 с. 3. **Лобанова О.** Правильное дыхание / Ольга Лобанова. Правильное дыхание. Первая российская практика. – СПб. : ИК «Невский проспект», 2005. – 128 с.

Федорович Л. О. Анатомо-фізіологічні основи формування мовлення у дітей раннього віку.

У статті висвітлено анатомо-фізіологічні основи формування мовлення у дітей раннього віку.

Ключові слова: діти раннього віку, мовлення, формування.

Федорович Л. О. Анатомо-физиологические основы формирования речи у детей раннего возраста.

В статье освещены анатомо-физиологические основы формирования речи у детей раннего возраста.

Ключевые слова: дети раннего возраста, речь, формирование.

Fedorovich L. Anatomical and physiological basis of the formation of speech in young children.

Anatomo-fiziologichni bases of forming of broadcasting for the children of early age are reflected in the article.

Key words: to put early age, broadcasting, forming.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бабенко Валентина Володимирівна** – логопед обласної клінічної лікарні м. Луганськ.
2. **Бєлова Олена Борисівна** – асистент (аспірант) кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та спеціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.
3. **Бородавкіна Ольга Анатоліївна** – викладач кафедри дефектології та психокорекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки НПУ ім. М. П. Драгоманова.
4. **Вінокурова Світлана Митрофанівна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
5. **Вінокурова Ольга Володимирівна** – студентка 5 курсу спеціальності „Дошкільне виховання. Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Гінжелюк Ольга Володимирівна** – логопед НВК інтернатного типу для дітей з вадами розвитку Полтавської обласної ради м. Полтава.
7. **Голуб Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
8. **Гриненко Олена Миколаївна** – асистент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.
9. **Губарь Ольга Григорівна** – аспірантка Інституту корекційної педагогіки та психології національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, асистент кафедри соціальної та корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
10. **Гулак Людмила Олександрівна** – старший викладач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.
11. **Дуленчук Юлія Анатоліївна** – вчитель-логопед ДНЗ № 611, аспірант кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Київ).

12. **Жарікова Ірина** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

13. **Кисличенко Вікторія Анатоліївна** – аспірант кафедри логопедії НПУ ім. М. П. Драгоманова, викладач кафедри дошкільної освіти Миколаївського педагогічного університету ім. В. О. Сухомлинського.

14. **Коломійцева Олеся Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології Слов’янського державного педагогічного університету.

15. **Кривотулова Яна** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. **Кузнєцова Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології Слов’янського державного педагогічного університету.

17. **Купчина Римма** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

18. **Лазарева Ірина Анатоліївна** – викладач кафедри дефектології та психокорекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. **Лактюшина Тетяна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов’янського державного педагогічного університету.

20. **Лепетченко М.В.** – аспірант Інституту педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

21. **Литвиненко Лідія Володимирівна** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

22. **Логвинова Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Слов’янського державного педагогічного університету.

23. **Макєєва Юлія** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

24. **Махукова Тетяна Віталіївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри логопедії національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

25. **Михайличенко Євгенія** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

26. **Мірошнікова Наталія Володимирівна** – студентка заочного відділення спеціальності «Дошкільне виховання. Дефектологія» Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. **Мухіна Анастасія Юріївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова.

28. **Пасат Людмила Іванівна** – студентка денного відділення спеціальності «Дефектологія. Практична психологія» Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. **Перепьолкіна Вікторія** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

30. **Сєромаха Наталія Євгеніївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри корекційної психопедагогіки НПУ імені М. П. Драгоманова.

31. **Скаленко Дарина** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

32. **Тарасенко Надія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик корекційного навчання Слов'янського державного педагогічного університету.

33. **Томіч Л. М.** – кандидат медичних наук, доцент, докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова.

34. **Торшина Людмила Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

35. **Українцева Ольга** – магістрантка спеціальності „Дефектологія” Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

36. **Федорович Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

37. **Хлопоніна Наталія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Григор'єва І. О.

Здано до склад. 28.04.2010 р. Підп. до друку 28.05.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 27,9. Наклад 200 прим. Зам. № 89.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.