

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 14 (225) ТРАВЕНЬ**

**2011**

**2011 травень № 14 (225)**

# **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 № 10 від 29 квітня 2011 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 № \*\* (\*\*\*) , 2011.

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», 2011

## ЗМІСТ

### СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

1. **Быстрова Ю. А.** Професійно-трудова реабілітація лиц с порушеннями здоров'я. Психолого-медико-педагогічний аспект..... 5
2. **Горбенко С. Л.** Формування уявлення про рольову поведінку в розумово відсталих підлітків..... 10
3. **Ільченко А. М.** Проблема сімейного виховання в процесі формування особистості дитини..... 15
4. **Колодна Н. А., Адаменко К. В.** Вплив родини на формування страхів у дітей старшого дошкільного віку..... 20
5. **Кущенко І. В.** Проблема усвідомленості засвоєння знань розумово відсталими молодшими школярами..... 27
6. **Мухіна А. Ю.** Актуальність вивчення проблеми статевої ролі ідентичності у підлітків з розумово відсталістю..... 31
7. **Омельченко І. М., Лисенко Л. В.** Особливості впливу механізмів психологічного захисту на процес особистісного становлення підлітків і юнаків із заїканням..... 36
8. **Раскалінос В. М.** Особливості підготовки дитини до ситуації обстеження в умовах ПМПК..... 43
9. **Романенко О. В.** Структурно-логічна схема дослідження антиципації у дітей з церебральним паралічем..... 48
10. **Сєромаха Н. Є.** Психологічний зміст вивчення поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації..... 53
11. **Татьянчиков А. О.** Вплив соціально-психологічних факторів на розвиток креативності в процесі адаптації підлітків до навчання в середній ланці школи..... 62
12. **Хлопоніна Н. Є.** Ігрова терапія в психокорекційній роботі з дітьми..... 67
13. **Хохліна О. П.** Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу..... 75

### ЛОГОПЕДІЯ

14. **Базима Н. В.** До проблеми вивчення дітей з аутистичними порушеннями..... 81
15. **Бегас Л. Д.** Театралізовані заняття як нова освітня технологія в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку із заїканням..... 85

16.	<b>Вінокурова О. В., Вінокурова С. М.</b> Особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку із заїканням.....	91
17.	<b>Глуценко І. І.</b> Методика формування лексичних узагальнень різної складності у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.....	96
18.	<b>Голуб Н. М.</b> Особливості використання фольклорних творів у логопедичній роботі з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення .....	104
19.	<b>Гриненко О. М.</b> Особливості засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь з теми «Префікс» у молодших школярів із ТПМ.....	109
20.	<b>Губарь О. Г.</b> Надання логопедичної допомоги підліткам з вадами мовлення в закладах МОЗ України.....	114
21.	<b>Гулак Л. О.</b> Попередження дизорфографії у молодших учнів з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення .....	121
22.	<b>Дітковська Л. А.</b> Методика підготовки підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій за умов корекційно-реабілітаційного простору.....	127
23.	<b>Лазарєва І. А.</b> Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів.....	133
24.	<b>Лепетченко М. В.</b> Особливості формування зв'язного мовлення як засобу самовираження у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку .....	141
25.	<b>Логвинова Л. Л., Лактюшина Т. Л.</b> Роль психокорегуючих методів при виправленні заїкання у підлітків .....	150
26.	<b>Макаренко І. В.</b> Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи.....	155
27.	<b>Махукова Т. В.</b> Особливості практичних узагальнень у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення щодо функціонально-стилістичної ролі фразеологізмів.....	159
28.	<b>Олефір О. І.</b> Напрями лексичної роботи з молодшими школярами із тяжкими мовленнєвими вадами на уроках читання.....	165
29.	<b>Пахомова Н. Г.</b> Модуль як методична основа модульної системи навчання.....	170
30.	<b>Січкачук Н. Д.</b> Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією.....	177
31.	<b>Томіч Л. М.</b> Професійна компетентність логопедів як умова здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи.....	186
32.	<b>Швалюк Т. М.</b> Методика дослідження особливостей складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.....	196
	<b>Відомості про авторів</b> .....	206

## **СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

УДК: 159. 922. 76 – 056. 34: 37. 015. 31: 331

**Быстрова Ю. А.**

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ. ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В связи с изменяющимися социально-экономическими условиями жизни общества возникает необходимость искать новые формы и методы работы с детьми с нарушениями психофизического развития. Наиболее актуальной является проблема практической подготовки к жизни этой социально уязвимой категории детей – проблема социальной адаптации учащихся и интеграция их в общество путем компенсации и коррекции имеющихся у них недостатков. Современная жизнь представляет все более жесткие требования к выпускникам коррекционных школ не только как к работникам, но и личности в целом. Проблема профессионально-трудовой социализации лиц с нарушениями здоровья является одной из актуальных для социальной и коррекционной педагогики, специальной психологии, валеологии и медицины. Профессиональный выбор играет важную роль в жизни каждого человека и оказывает огромное влияние на его психическое состояние и физическое самочувствие (R. Dore, M. Meachum, К.М. Гуревич, Р.В. Овчарова). Профориентация – это система психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию выбора молодым человеком профессии в соответствии с его возможностями, интересами, мотивами, с одной стороны, и потребностями общества, с другой (Г.А. Буянова, К.К. Платонов, Н.Н. Чистяков). В настоящее время в профориентационной работе с людьми, имеющими нарушения здоровья, употребляется термин “профессиональная реабилитация” (Л.В. Бумагина, Ф.Ф. Водоватов, А.Г. Шевцов) [5]. Под профессиональной реабилитацией понимают многопрофильный комплекс мер, включающих восстановление и коррекцию функционального состояния ребёнка, экспертизу его потенциальных профессиональных способностей, создание развивающей среды, развитие трудовых навыков, профессиональное обучение и рациональное трудоустройство. Касаясь профессиональной реабилитации людей с нарушениями здоровья, основной упор делается на развитие профессионального образования в коррекционных учреждениях и учебно-реабилитационных центрах, творческое развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья, создание банков данных

инвалидов, разработку индивидуальных программ профессиональной реабилитации, развитие средств психологического сопровождения и медицинского обеспечения людей с нарушениями здоровья, правовую защиту в процессе обучения и на рынке труда.

Профессиональная реабилитация состоит из нескольких составляющих:

1. Социальная реабилитация (человек как социальный субъект).
2. Психологическая реабилитация (человек как личность).
3. Педагогическая реабилитация (человек как субъект деятельности).
4. Медицинская реабилитация (человек как здоровый биологический организм) [5, с. 48-49].

Проблема обеспечения медиками, педагогами и психологами задач развития, профессиональной реабилитации и профессионального становления личности в образовательном процессе находит своё отражение в различной научной терминологии. Наиболее распространённым термином является: “психологическое сопровождение” (Г.А. Бардиер, М.Р. Битянова, Р.Р. Галияхметов, А.Л. Лихтарников, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, И.К. Ромазан, Т.В. Череднякова и др.) [1]. Вопросами психологического сопровождения обучения лиц с ограниченными образовательными возможностями в специальной психологии и коррекционной педагогике занимались Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, М.Н. Ильина, В.А. Калягин, О.А. Карабанова, В.П. Кащенко, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, Ю.Т. Матасов, Т.С. Овчинникова, В.Н. Синёв, Н.М. Стадненко, П.Я. Трошин и др [2; 3]. Многие ученые используют термин “социально-педагогическое сопровождение” (Е.В. Бондаревская, М.И. Губанова, С.В. Савченко, Г.И. Симонова, В.Н. Синёв, С.Я. Харченко, С.Н. Чистякова, А.Г. Шевцов и др.) [3; 5]; “психологическая поддержка” (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, Д.И. Бех, Н.Н. Загрядская); “педагогическая поддержка” (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайлова, Т.А. Стрелкова и др.); “медико-педагогическое сопровождение” (В.Г. Ковылина, Е.М. Мастюкова, Л.Г. Татарникова).

Образовательный процесс лиц с нарушениями здоровья в современных условиях носит социально-педагогический характер и направлен на профессиональное становление и будущую социализацию личности. Методологической основой теории сопровождения служат труды философов и педагогов прошлого (Демокрита, Аристотеля, Я.А. Коменского, Ж. Руссо), направленные на идеи гуманного воспитания, учета возрастных особенностей, развития природных задатков и создания условий для гармоничного развития, воспитания и обучения.

Итак, обратимся к современному толкованию понятия “сопровождение”. Термин достаточно новый и не находит своего отражения в психолого-педагогических словарях. Чаще речь идёт о психологической помощи. Психологический словарь (1983) определяет психологическую помощь как “область практического применения психологии, ориентированная на повышение социально-психологической компетентности людей и оказания психологической помощи, как отдельному человеку, так и группе, организации. Основные способы оказания психологической помощи – индивидуальное консультирование и групповые формы психологической работы. Возможны психопрофилактическая и психокоррекционная направленность психологической помощи, ее использование в ситуациях преодоления различного рода психологических затруднений”. В словаре под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского даётся определение психологической поддержки как “системы социально-психологических способов и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности в ходе формирования его способностей, ценностных ориентаций и самосознания, повышению его конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности в условиях реализации собственной профессиональной компетентности”. В словаре русского языка С.И. Ожегова сопровождение трактуется следующим образом: “Следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь” (С.И. Ожегов, 1990). Следовательно, изначально сопровождение предполагает взаимодействие различных субъектов, которые могут находиться как в субъект-объектных отношениях, так и субъект-субъектных. Сопровождение включает условно три компонента: путник, сопровождающий и путь, который они проходят вместе.

Таким образом, учитывая субъективные и объективные факторы сопровождения, можно выделить две его стороны:

- 1) первая – содержательная сторона сопровождения, т.е. широкий спектр его задач;
- 2) вторая – психологическая сторона сопровождения, которая связана с личностными особенностями участников, их эмоциональными качествами, интеллектуальными способностями, структурой психофизических нарушений и т.д.

Понятийно-терминологический словарь “Специальная педагогика” [4, с. 283-284] отождествляет понятия “сопровождение” и “влияние на развитие”, предлагая следующее определение: “...психолого-педагогическое консультирование детей, родителей, педагогов, изучение интересов, способностей, склонностей детей, психологическая диагностика их развития”.

Касаемо лиц с нарушениями здоровья, можно отметить, что им необходима комплексная поддержка и взаимодействие сразу нескольких специалистов на всех возрастных этапах: медиков, психологов и



педагогов на их “пути” к самоопределению, профессионально-трудовой реабилитации и социализации.

Таким образом, мы будем говорить о возможности психолого-медико-педагогически обоснованного сопровождения процесса профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья. Необходимо определить содержание, методы и формы сопровождения. Сопровождение не рассматривается нами как оказание медицинской и психологической помощи “здесь и сейчас” в процессе обучения, а как помощь, запускающая механизмы саморазвития и активизирующая собственные ресурсы, компенсаторные механизмы человека.

Как показывает анализ теоретических источников, трактовка понятия “сопровождение” отличается в рамках педагогики и психологии, а тем более – медицины. Коррекционная педагогика с момента своего возникновения считала одной из важнейших своих задач профилактику и коррекцию нарушенных состояний, деформирующих факторов межличностного и личностного развития. Психология ставила задачи в форме “предупреждения”, “разрешения”, “снятия”, “профилактики”. В связи с развитием практической психологии задачи приобрели характер процессуальности, более продолжительной, комплексной, многоцелевой коррекции, поддержки, помощи (В.Д. Днепров, Г.И. Симонова). Следовательно, правомерно говорить о психолого-педагогическом сопровождении. Медицинское сопровождение состоит из нескольких составляющих: обеспечения, поддержки, защиты и помощи. С целью обеспечения необходимой эффективности медицинского сопровождения, оно должно включать комплекс взаимосвязанных мероприятий: лечение, профилактику и коррекцию нарушений в психофизическом развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Многие исследователи отмечают, что сопровождение предусматривает “поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности” (В.А. Горянина, В.С. Мухина). Для людей с нарушениями здоровья необходимо учитывать и структуру дефектов, их надстройку, возникновение негативных вторичных признаков дефекта без системной последовательной коррекционной работы по сглаживанию недостатков психофизического развития (Л.С. Выготский). Поэтому сопровождение должно быть направлено на поддержку и развитие, прежде всего, компенсаторных функций. Таким образом, сопровождение – это особая форма осуществления пролонгированной социальной, психолого-педагогической и медицинской помощи – патронажа. Психолого-медико-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, её формирования, создание условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах, осуществляемый всеми субъектами реабилитационно-воспитательно-образовательного процесса в ситуациях

взаємодія (В.І. Бондарь, Е.І. Казакова, Г.І. Симонова, В.Н. Синьов, Л.Г. Субботина, А.Г. Шевцов, Л.М. Шипицина и др.) [3; 5]. В отличие от коррекции, оно предполагает комплексную поддержку, поиск скрытых и компенсаторных ресурсов развития личности с нарушениями здоровья, опору на его собственные возможности с учетом структуры дефекта и уровня психофизического развития, и создание на этой основе психологических условий для восстановления связи с обществом, самоопределения, в первую очередь – профессионально-трудового – как главной составляющей будущей социализации. Подготовленность выпускников специальных школ к самостоятельной жизни и труду будет определяться состоянием их умений адекватно реагировать на новое, подбирать правильные решения и действовать в зависимости от сложившихся ситуаций. Чтобы найти свое место в жизни в условиях рыночной экономики учащиеся должны иметь не только определенный объем знаний, умений и навыков. У них должны быть сформированы нравственные, трудовые, эстетические понятия, убеждения, потребности, идеалы, а весь процесс трудовой деятельности учащихся должен осуществлять определение социальной позиции детей, что даст импульс для дальнейшего развития и будет способствовать социальной адаптации и интеграции в социум.

#### **Литература:**

- 1. Битянова М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
- 2. Малофеев Н. Н.** Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 2005. – №5. – С. 3 – 18.
- 3. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : “МП Леся”, 2010. – 779 с.
- 4. Спеціальна педагогіка :** понятійно-термінологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.
- 5. Шевцов А. Г.** Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я / А. Г. Шевцов. – К. : Соцінформ, 2004. – 200 с.

#### **Бистрова Ю. О. Професійно-трудова реабілітація осіб з порушеннями здоров'я. Психолого-медико-педагогічний аспект.**

В статті здійснюється психолого-медико-педагогічне обґрунтування та визначення змісту, методів і форм супроводу процесу професійно-трудової реабілітації осіб з порушеннями здоров'я.

*Ключові слова:* професійно-трудова реабілітація, особи з порушеннями здоров'я, супровід, компенсаторні механізми.

**Быстрова Ю. А. Профессионально-трудовая реабилитация лиц с нарушениями здоровья. Психолого-медико-педагогический аспект.**

В статье осуществляется психолого-медико-педагогическое обоснование и определение содержания, методов и форм сопровождения процесса профессионально-трудовой реабилитации лиц с нарушениями здоровья.

*Ключевые слова:* профессионально-трудовая реабилитация, лица с нарушениями здоровья, сопровождение, компенсаторные механизмы.

**Bystrova U. Vocational and working rehabilitation of persons with disabilities of health. Psychological, medical and pedagogical aspect.**

The article gives a psychological, medical and pedagogical rationale and definition of contents, methods and forms of support of vocational and working rehabilitation of persons with disabilities of health.

*Key words:* vocational - working rehabilitation, persons with disabilities of health, support, compensatory mechanisms.

УДК: 316.614-056.37-053.6

**Горбенко С. Л.**

### **ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЛЬОВУ ПОВЕДІНКУ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

Основою для становлення рольової поведінки розумово відсталих підлітків є формування системи знань щодо правил виконання конвенційних ролей. Цей напрям роботи передбачає засвоєння учнями знань про основні правила рольової поведінки, їх деталізацію та безпомилкове трактування, усвідомлення суті цих правил.

За даними нашого дослідження, у розумово відсталих учнів підліткового віку найменшою мірою сформований змістовий компонент рольової поведінки. Подібні учні мають уявлення та розуміють певні правила конвенційних ролей, але недостатньо повно і адекватно розкривають їх суть та тільки частково їх деталізують. У них не знаходять відображення всі найсуттєвіші складові змісту правил конвенційних ролей.

Засвоєння знань про правила виконання конвенційних ролей повинно спрямовуватись за такими показниками, як повнота, адекватність та усвідомленість та опосередковано – на вироблення у розумово відсталих підлітків позитивного ставлення до рольової поведінки [1].

Основою такої роботи є правильний і повний аналіз змісту конвенційних ролей. Передбачено з'ясування назви ролі, її призначення,

основних правил, послідовності їх виконання за значущістю та способами виконання. Аналіз конвенційних ролей передбачає добір дітьми адекватних практичних дій, їх вербалізацію на підставі використання життєвого досвіду учнів.

Варто нагадати, що кожна конвенційна роль передбачає виконання певної кількості правил, і це передусім потребує наявності в учня відповідних вмінь. Відбір таких вмінь проводиться на основі інтерв'ю, соціометричних процедур, ігор, різних випробувань, прямих спостережень та ін. [2]. Ми спиралися здебільшого на пряме спостереження і опитування.

Наведемо основні правила виконання конвенційних ролей і необхідні для цього вміння.

#### **Роль школяра:**

1. Старанно вчитися: уважно слухати вчителя, виконувати навчальні завдання, відповідати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями на уроках, виконувати домашні завдання та бути готовим до уроку.

2. Бути дисциплінованим на уроках, перервах та у позаурочний час: бути спокійним, не вставати без дозволу, не розмовляти на уроці та у їдальні, спокійно ходити по школі.

3. Бути чемним з вчителями, вихователями, іншими працівниками школи та товаришами: бути ввічливим і доброзичливим.

4. Брати активну участь у корисних справах класу і школи: виконувати громадські обов'язки, завдання педагога, класу та школи, брати участь у святкових заходах.

5. Дбайливо ставитися до шкільного майна, своїх та чужих речей: тримати свої речі у чистоті і порядку, верхній одяг вішати до шафи чи на вішалку, берегти речі оточуючих людей, не пошкоджувати шкільне майно.

6. Дотримуватися правил особистої гігієни, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом: щоденно умиватись і чистити зуби, доглядати за одягом, взуттям, зачіскою, нігтями.

7. Бути чесним, стриманим і тактовним: говорити правду, бути терплячим, не кривдити та не принижувати інших, прислухатися до слів співрозмовника, не використовувати грубих слів.

8. Допомогати товаришам у навчанні, праці: в позаурочний час пояснювати товаришам незрозумілий матеріал, допомагати їм у прибиранні класу, спальні, їдальні чи території школи.

#### **Роль старости:**

1. Бути помічником вчителя і вихователя: уважно вислуховувати прохання чи завдання вчителя і вихователя, зрозуміти його і донести до учнів, бути готовим допомогти, бути помічником.

2. Слідкувати за виконанням правил школяра і громадських обов'язків усіма учнями класу: знати правила поведінки школяра, знати всі громадські обов'язки однокласників, стежити за поведінкою учнів і

за виконанням громадських обов'язків, направляти учнів і допомагати їм.

3. Розподіляти учнів для виконання завдань, які ставляться перед класом: кожне завдання розбити на частини і розподілити їх між усіма учнями або групами учнів.

**Роль чергового:**

1. При чергуванні у класі: здійснювати підготовку класу до уроків (класної дошки, наочності та ін.), провітрювати та прибирати класне приміщення.

2. При чергуванні у їдальні: накривати на стіл, слідкувати за поведінкою учнів, наводити порядок після прийняття їжі.

3. При чергуванні у спальні: наводити порядок у спальні, слідкувати за поведінкою учнів у спальні.

Для вирішення завдань даного напрямку роботи бажано проводити заняття з використання системи рольових ігор, зміст і кількість яких щодо засвоєння кожної конвенційної ролі визначається змістом і переліком правил цієї ролі. Так, якщо роль школяра складається з 8 правил, то проводяться 8 занять. Відповідно, визначається і тематика кожного заняття, враховуючи запропоновані вміння.

Кожне заняття складається із вступної, основної і заключної частин.

Вступна частина заняття триває 5 хвилин і включає вступну бесіду педагога, яка допомагає пояснити дітям мету заняття. У зв'язку з цим використовуються запитання на активізацію наявних знань про правила виконання конвенційних ролей. Також використовуються ігрові вправи-розминки, що сприяють зосередженню дітей на меті заняття та підвищенню їх зацікавленості.

Основна частина заняття – триває 15 хвилин і передбачає проведення однієї або декількох рольових ігор описового характеру. Рольові ігри проводяться поетапно. Мета цієї частини: пояснити учням зміст ролі чи правила, викликати емоційне переживання та відповідне ставлення до вмінь, які розглядаються і обговорюються на занятті.

Заключна частина заняття передбачає формулювання змістовних частин правила певної ролі чи повний перелік правил ролі. Мета цієї частини заняття полягає у підведенні учнів до узагальненого поняття певної конвенційної ролі та виведення певного правила рольової поведінки. Правило формулюється з опорою на наочність.

Наведемо приклад одного заняття даного напрямку роботи.

Тема: „Старанно вчитися – головне правило школяра”.

Мета: дати дітям уявлення про роль школяра, розкрити зміст правила - старанно вчитися, підвести до розуміння складових сутності цього правила або вмінь: уважно слухати вчителя, виконувати навчальні завдання, відповідати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями на уроках, виконувати домашні завдання та бути готовим до уроку.

Хід заняття.

I. Вступна частина.

1. Підготовча бесіда педагога за планом:

- Для чого ви навчаєтесь у школі?

- Яке головне завдання школярів?

- Що означає, на Вашу думку, правило „Старанно вчитися”?

- Що ми з вами будемо робити на наших заняттях? Ми будемо грати в рольові ігри. Кожна рольова гра має „подвійне дно” - передусім сприймається як можливість отримати задоволення, але сенс гри не тільки в цьому. Головне, що вона дає можливість краще пізнати себе й інших та чого-небудь навчитися.

- Яку користь це нам принесе? Ми зможемо краще зрозуміти, що знаємо і не знаємо, свої почуття і бажання; навчимося так себе поводити та виявляти свої почуття, щоб інші нас краще розуміли; щоб менше конфліктували, тому що зрозуміємо інших людей і до того ж весело проведемо наше заняття.

2. Вправа-розминка „Складові правила”.

Опис вправи: група встає в коло. Вчитель бере в руки м'ячик і пояснює правила гри: „Той, у кого в руках знаходиться м'ячик, має сказати що означає для нього „старанно вчитися” і швидко перекидає м'ячик іншому гравцю” (уважно слухати вчителя, виконувати навчальні завдання, відповідати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями на уроках, виконувати домашні завдання та бути готовим до уроку).

II. Основна частина.

1. Рольова гра ”Урок”.

Опис рольової гри: учні грають „у школу”. Гра проводиться поетапно: введення дітей у ситуацію гри (вчитель актуалізує рольовий досвід та опорні знання щодо рольової поведінки на уроці); інструктаж (здійснюється ознайомлення з метою рольової гри і обговорюються правила виконання кожної ролі (вчителя, директора, завуча, вихователя), крім ролей учнів; вибір героїв гри та розподіл ролей (він може бути добровільним чи у вигляді гри); здійснення рольової гри (активні учасники діють відповідно до своїх ролей і отриманої інформації) та обговорення гри (учні, які грали ролі директора, завуча і вчителів, висловлюють свої думки з приводу рольової поведінки інших гравців, констатують позитивні і негативні моменти).

III. Заключна частина.

1. Зачитування головного правила конвенціональної ролі школяра „Старанно вчитися”.

2. Гра „Я старанно вчусь”.

Опис гри: вчитель починає речення „ Я старанно вчусь тому, що...”, а діти по черзі закінчують його.

3. Вчитель озвучує висновок у формі визначення правила „Старанно вчитися” конвенційної ролі школяра і його складових

компонентів: завжди бути готовим до уроку, уважно слухати і розуміти вчителя, активно працювати на уроці, не відволікатися, не розмовляти з друзями, правильно виконувати домашні завдання, бути ввічливим.

Організація педагогічної роботи з формування в учнів допоміжної школи уявлень про правила конвенційних ролей повинна базуватися на загальних та спеціальних принципах навчально-виховного процесу: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності і послідовності, наступності і безперервності, цілісності, доступності, поєднання вимогливості і поваги до особистості, диференціації та індивідуалізації на основі врахування особливостей психофізичного розвитку дітей, їх вікових можливостей, особистісно-розвивального спілкування, опори на співпереживання, систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків [3].

У результаті вивчення проблеми ми дійшли висновку, що для формування уявлення про рольову поведінку розумово відсталих дітей з урахуванням наведених теоретичних та практичних положень найбільш адекватним є застосування рольових ігор відповідно до кожного з визначених показників змістового компоненту рольової поведінки.

#### **Література:**

**1. Хохліна О. П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 288 с. **2. Гольдштейн А.** Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : Либідь, 2003. – 520 с. **3. Еременко И. Г.** Олигофренопедагогика / И. Г. Еременко. – К. : Вища шк., 1995. – 327 с.

#### **Горбенко С. Л. Формування уявлення про рольову поведінку в розумово відсталих підлітків.**

Стаття містить результати теоретико-експериментального дослідження проблеми рольової поведінки розумово відсталих підлітків, зокрема вивчення формування уявлення про конвенційні ролі.

*Ключові слова:* розумово відсталі підлітки, рольова поведінка, уявлення, конвенційні ролі.

#### **Горбенко С. Л. Формирование представлений о ролевом поведении в умственно отсталых подростках.**

Статья содержит результаты теоретико-экспериментального исследования проблемы ролевого поведения умственно отсталых подростков, а именно изучение формирования представления о конвенциональных ролях.

*Ключевые слова:* умственно отсталые подростки, ролевое поведение, представление, конвенциональные роли.

**Gorbenko S. The forming of representation about role behavior of mentally retarded children.**

Article contains the results of theoretical-experimental research of problem of role conduct mentally backward teenagers, in particular implementation by them convention roles of schoolboy.

*Keywords:* mentally backward teenagers, role conduct, presentation, convention roles.

УДК 37.031

**Гльченко А. М.**

**ПРОБЛЕМА СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В ПРОЦЕСІ  
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

Розвиток та виховання соціально активної, відповідальної, творчої, здатної до самоосвіти, самореалізації та самовдосконалення особистості – є одним із найактуальніших соціальних аспектів суспільного життя. Тому, питання формування особистості дитини було й залишається важливим питанням сучасної педагогіки та психології. Воно потребує наукового обґрунтування провідних чинників Цього процесу, зокрема найвагомішого – сімейного, батьківського виховання.

У зв'язку з цим метою статті було визначення й узагальнення теоретичних основ сімейного виховання у науковій спадщині відомих педагогів і психологів. Для досягнення поставленої мети необхідно було розв'язати наступні завдання: проаналізувати педагогічні погляди на дану проблему зарубіжних і вітчизняних науковців, визначити основні цінності сімейного виховання. Основними методами вирішення поставлених завдань були: вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, аналіз та систематизація теоретичних даних.

Сімейне виховання – це більш менш усвідомлене зусилля щодо виховання дитини, яким займаються старші члени сім'ї. Воно визначається особистісними ресурсами сім'ї: з одного боку, залежать від складу сім'ї (повна або неповна сім'я та ін.), а з іншого – від стану здоров'я, освіти, індивідуальних інтересів, рівня домагань старших членів сім'ї [3; 254-255].

До змісту сімейного виховання входять духовно-моральне, розумове, трудове, естетичне, фізичне й інші напрями виховання, спрямовані на розвиток тіла, душі, розуму юної особистості.

Проблема сімейного виховання розкривається у працях відомих зарубіжних і вітчизняних науковців минулого та сьогодення: І. Беха, О. Богданова, В. Леві, Т. Поніманської, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Г. Цукерман та інших. Науковці відмічають, що на процес розвитку та формування особистості в першу чергу впливає сім'я,



де дитина отримує первинну соціалізацію.

Видатний український педагог та письменник В. Сухомлинський розглядав особливості сімейного виховання, педагогічної освіти батьків і дорослих. Він зауважував, що батьки повинні брати активну участь у вихованні дитини, прищеплювати любов до праці, бережливе ставлення до матеріальних та духовних благ людства. Сім'я є головним осередком, у якому формується особистість дитини. Педагог вважав, що душевна проникливість, палка любов, доброзичливість дорослого до дитини сприятимуть її всебічному розвитку та розкриттю найінтимніших відтінків її психічного життя, виявленню особливостей її почуттів, сподівань, мрій [6]. В. Сухомлинський визначав і роль дитини у сім'ї. На його думку, дитина є рівноправним членом сім'ї, активним учасником усіх сімейних справ.

Педагог застерігав, що неправильне ставлення батьків до дитини може призвести в майбутньому до спотворення людської особистості. Він виявив найтипівіші види безглуздої батьківської любові: любов замилювання, деспотична любов та любов відкupu.

У першому випадку батьки живуть тільки заради своїх дітей, дозволяють їм усе, задовольняють усі їхні бажання. Такі тепличні умови, зауважував В. Сухомлинський, розбещують душу дитини, і вона виростає безвідповідальною, примхливою.

Деспотична любов проявляється, коли батьки невміло користуються батьківською владою. Примуси, пригнічення, докори негативно позначаються на дитині. В. Сухомлинський зазначав, що діти, на яких часто кричать, втрачають здатність сприймати найтонші відтінки почуттів інших людей і – це особливо тривожить – втрачають чутливість до правди, справедливості [8]. Педагог вважав, що через неповагу з боку дорослих до дитячих почуттів починається відчуженість, замкнутість, норовистість дитини [7].

Любов відкupu спостерігається у тому випадку, коли батьки вважають своїм основним обов'язком тільки забезпечення матеріальних потреб дитини. Відтак важливо, щоб у вихованні панували батьківська любов, мудрість, гармонія доброти й вимогливості, ласки й суворості [8]. Отже, за В. Сухомлинським, суттєве значення для інтелектуального розвитку дитини, зокрема мислення і пізнавальних інтересів, має психологічний клімат сім'ї, спілкування з дорослими, активна пізнавальна та трудова діяльність.

Батьківські позиції щодо виховання дітей систематизував А. Макаренко, назвавши їх „батьківським авторитетом". Справжніми є такі типи батьківського авторитету, як любов, доброта, повага; хибними – авторитет пригнічення, відстані, педантизму, підкupu та резонерства [2; 70].

Для того, щоб відчувати себе комфортно, дитина повинна отримувати від батьків любов і прийняття, які не замінюються нічим, вважає Г. Цукерман. Не отримавши таких знаків безумовного прийняття,

відчуваючи себе нелюбимою, дитина приречена на душевне неблагополуччя. При правильному вихованні в сім'ї у неї розкриваються передусім такі якості, як доброта, чесність, відповідальність. У сім'ї дитина вчиться розрізняти добро, зло, любов, ненависть та інші почуття [11; 11]. Діти, у яких удома панує атмосфера взаємної поваги, мають вищу самооцінку, більшу здатність до життя, установив Л. Стотт [15; 64]. Отже, батьки відіграють провідну роль у процесі формування позитивного ставлення дитини до оточуючого, а також, до самої себе.

Науковець Р. Ленгс розкрив поняття „містифікація”. На його думку, це – навіювання батьками дітям того, ким вони є, які риси їм притаманні, прогнозування майбутнього своїх дітей. Одна з форм містифікації – приписування нездатності самостійно віднайти вихід із складних ситуацій. Друга форма містифікації – інвалідація – змушене знецінювання точок зору дитини, її планів та інтересів [13; 56].

Вчені А. Рой та М. Сігельман зазначають, що уважна, шаноблива поведінка батьків до дитини розвиває самосприйняття останньої, а знехтувальна поведінка веде до неприйняття дитиною самої себе [14; 73]. Вербальні, навіювальні впливи батьків на дитину можуть суперечити непрямим впливам. Отже, батьки можуть стверджувати, що люблять дитину й цінують її, але своєю поведінкою демонструють зворотнє. Вчений Г. Батесон називав це „подвійним зв'язком”, який негативно впливає на формування особистості дитини [12; 24].

На розвиток дитини, зауважує Е. Фромм, впливають соціальне оточення, любов дорослого, яка пробуджує в ній живу душу. Емоційний зв'язок зі світом, з іншими людьми, за М. Фроммом, визначає душевне і духовне здоров'я людини. Любов – єдиний правильний шлях до формування цілісності особистості [10].

Порушення емоційних контактів із батьками, перш за все із матір'ю, може бути причиною значних психологічних проблем у розвитку, визначив К. Роджерс. Недостатність любові та визнання часто компенсується страхами, капризами. У дітей формується замкнутість, недовіра до оточуючих. Американський психотерапевт прийшов до висновку, що середовище та соціальне оточення впливає на формування „повноцінно функціонуючої людини”, прогресивного особистісного розвитку. Головне, на його думку, створення таких людських взаємин, які б конкретна людина могла б використати для свого власного особистісного розвитку [4]. Таким чином, дитина потребує позитивного ставлення до себе. Взаємовідносини між дитиною і дорослим повинні будуватися так, щоб дитина відчувала повагу до себе, визнання, розуміння.

На сучасному етапі питання сімейного виховання у процесі формування особистості дитини залишається актуальним. Зокрема, Т. Устименко встановила, що недостатнє спілкування батьків з дитиною, дефіцит теплоти, уважного ставлення батьків до дітей, зникнення

спільних форм корисної праці дитини з дорослими можуть бути причиною шкільної дезадаптації дітей [9]. Науковець зазначає, що збіднення і формалізація контактів дорослого і дитини у поєднанні із завищеною вимогливістю певних дій, порушує формування самооцінки у дітей. Часто ще в ранньому віці такі чинники провокують невпевненість у власних силах, негативізм, афективні реакції, створюють сенсові бар'єри у розумінні вимог дорослих, навіть ускладнюють життя як дітей, так і самих батьків [9].

На думку А. Ковальова, неправильне виховання, сімейні конфлікти, недостатність емоційного тепла, любові, добрих взаємовідносин у сім'ї може стати причиною порушення психічного розвитку дитини. Дефіцит спілкування, порушення та деформація значимих відносин особистості, що утворюють цілісну систему, зумовлюють розвиток особистості по невротичному типу [1]. Потреба в емоційному визнанні оточуючими, в емоційних контактах із батьками особливо актуальна в дитинстві. Гостра потреба у визнанні – це одночасно й потреба у самоствердженні. Дитина потребує допомоги у розкритті свого Я, підтримки та люблячого ставлення.

Як зазначає М. Фіцула, чимало батьків можуть допускати помилки у вихованні дітей, що призводить, в подальшому, до їх соціальної дезадаптації. У сучасній педагогіці такі сім'ї поділяють на педагогічно неспроможні, педагогічно пасивні і антипедагогічні. Особливої уваги, на сьогодні, потребують також сім'ї, де батьки займаються бізнесом. Вони можуть забезпечувати дитину всім матеріально, однак на виховання дитини часу не вистачає [5;427].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з обраної проблеми зарубіжних та вітчизняних науковців доводить, що для повного та гармонійного розвитку особистості дитині необхідно зростати в здоровому сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові. Ефективність сімейного виховання залежить від здатності батьків уникати помилкових впливів на дітей.

#### **Література:**

- 1. Ковалев А. Г.** Психологические особенности человека : 2 т. / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – Т. 1. – 262 с.
- 2. Макаренко А. С.** О воспитании в семье / А. С. Макаренко. – М. : Знание, 1975. – С. 70.
- 3. Педагогический энциклопедический словарь.** – М. : Научное издательство "Большая Российская энциклопедия", 2003. – 279 с.
- 4. Роджерс К.** Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Рефл.-бук. – К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
- 5. Степанов О. М.** Основы психологии і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.
- 6. Сухомлинський В. О.** Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1978. – 264 с.
- 7. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина.

Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с. **8. Сухомлинський В. А.** Мудрость родительской любви / В. О. Сухомлинський ; сост. А. И. Сухомлинская. – М. : Молодая гвардия, 1988. – 304 с. **9. Устименко Т. А.** Работа школьного психолога с младшими школьниками : учеб. пособие для студентов / Т. А. Устименко. – Полтава : Вид-во ПДП імені В. Г. Короленка, 1994. – 16 с. **9. Фромм Э.** Бегство от свободы / Э. Фромм ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1990. – 269 с. **10. Цукерман Г. А.** Сократ и Карлсон / Г. А. Цукерман // Сім'я і школа. – 1997. – № 12. – С. 10 – 12. **11. Bateson G.** Et al Joward a theory of chizophrenia / G Bateson . Behaving Science, V. 1, 1956. – P. 20 – 28. **12. Langs R.** Technique in transition / R. Langs. – New York, 1977. – P. 55 – 62. **13. Roe A.** Parent–Child Relations question–aires / A. Roe, M. A. Siegelman. – Child Develop, 1963. – Vol. 34. – P. 73 – 79. **14. Stott L.** Some Family life patterns and their relation to personality development in children journal of Experimental Education, 1939. – P. 64 – 78.

**Ильченко А. М. Проблема сімейного виховання в процесі формування особистості дитини.**

В статті розкриваються теоретичні основи сімейного виховання у працях зарубіжних і вітчизняних психологів та педагогів, вплив сімейного виховання на формування особистості дитини.

*Ключові слова:* сім'я, сімейне виховання, особистість, формування, розвиток.

**Ильченко А. М. Проблема семейного воспитания в процессе формирования личности ребенка.**

В статье рассматриваются теоретические основы семейного воспитания в трудах зарубежных и отечественных педагогов, психологов; влияние семейного воспитания на формирование личности ребенка.

*Ключевые слова:* семья, семейное воспитание, личность, формирование, развитие.

**Ishchenko A. The problem of family education in the forming of a child's personality.**

The basic ideas of family education of the teachers and psychologists, effect of family education on the formation of the child's personality is considered.

*Key words:* family, family education, personality, formation, development.

УДК 615.851.03

**Колодна Н. А., Адаменко К. В.**

### **ВПЛИВ РОДИНИ НА ФОРМУВАННЯ СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

На всіх етапах життя родина відіграє значну роль у вихованні дошкільника, і особливо це важливо, коли дитина не відвідує дошкільні виховні заклади.

Сімейне виховання впливає на виникнення у дошкільників різних емоційних розладів. Дефіцит батьківської любові, надмірна вимогливість, жорстокість, непослідовність у системі покарань і заохочень, психологічна неграмотність батьків – ось неповний перелік обставин, що травмують дитину, провокують деформації поведінки [1]. Вибірковість у стосунках батьків певною мірою визначає вибірковість контактів дошкільника. Дитина, якій не допомогли у налагодженні зв'язків стикатиметься із труднощами в емоційному спілкуванні.

На емоції дитини впливає і склад сім'ї. Коли в родині одна дитина, їй приділяють підвищену увагу. Внаслідок цього вона зростає емоційною істотою – часто егоїстичною, вередливою; хоча і досить розвиненою [2]. Одночасно існують проблеми багатодітної родини, вони пов'язані із економічними і соціальними труднощами суспільства.

Особливої уваги заслуговують проблеми, пов'язані з вихованням дошкільника у неповній сім'ї, в якій дитина може зазнавати соціальної дискримінації, та в родині, де часто народжуються діти і не одержують «необхідну порцію» батьківської любові. Це явище породжує негативне емоційне ставлення дитини до оточуючих людей, так і до самого себе. Дитина позбавлена можливості спостерігати гармонічні стосунки між дорослими. Хлопчик, якщо виріс без батька, виявляє риси жіночості. Але ж і у повній сім'ї можуть виявлятися порушення емоційної сфери дошкільників [2].

Описана відсутність страхів у дітей, батьки яких страждають на алкоголізм. Профілактика страхів складається внаслідок поведінки батька, який нагадує поведінку батьків-п'яниць.

У дослідженнях Т.Вісковатої, Л.Виготського, П.Дубініна, В.Кашенка, В.Кузьміної, В.Лебединського, Б.Ломова, І.Павлова, М.Рожественського йдеться про те, що становлення особистості визначається як біологічною спадковістю, так і середовищем. Кожна людина, яка має унікальну генетичну організацію, володіє способами реагування на соціальний та фізичний вплив середовища [5].

До соціальних чинників належать переживання вагітної жінки. Вагітність жінки протікає по-різному – залежно від того, чи бажана вона, як сприймається жінкою і батьком, як впливає соціум, оточення.

Мета статті – дослідити вплив родини на формування емоцій (страху) у дітей старшого дошкільного віку.

Предмет – гармонійні стосунки в родині, професійне, розумне виховання дитини в соціумі зменшує формування страхів у дитини.

Завдання:

1. Проаналізувати літературу про емоційну сферу дошкільників;
2. Вивчити види родин, помилки батьків при вихованні дітей;
3. Визначити основні стилі сімейного виховання, емоційні проблеми і труднощі взаємовідносин у сім'ї.

Новизна роботи полягає у виявленні додаткових відомостей про емоції дошкільників; види родин та вплив родини на виховання дитини.

Практичне значення: робота має інтерес для вихователів, педагогів та психологів.

Роботу виконано на базі дитячих садочків м. Луганська (№31, №134).

В якості методів дослідження ми застосовували спостереження та експеримент, анкетування батьків, з психологічних тестів – «малюнок сім'ї».

В.Сухомлинський зазначив, що пізнання людини починається в сім'ї, з вивчення сімейних стосунків, стилю виховання, оточення. Тож зрозуміти причини різних емоцій (страхів) неможливо, якщо ми не знаємо історії життя дитини.

Анкетування надало наступні результати:

1. У 10% випадків (5 дітей) були відсутні батьки, і це, мабуть, призвело до відсутності психологічного захисту дитини.
2. Виявлено, що у 100% дітей TV займає дуже багато часу.
3. 50% дітей з досліджених перед засинанням проглядають відеофільми («Остров сокровищ», «Изумрудный город», «Властелин колец»).
4. 50% дітей на день народження отримують від родини та знайомих іграшки – людину-павука, роботи, «Гаррі Поттера».
5. 70% дітей мають доступ до комп'ютерів.
6. У 40% випадків батьки читають дітям страшні казки, наприклад - «Синя Борода».

Застосування методики «Малюнок родини» дозволило визначити емоційні проблеми і труднощі взаємовідносин в родині дитини.

Аналіз проєктивного «Малюнка родини» (%)

Добробут у родині	Тривожність	Конфліктність	Ворожість у родині	Почуття неповноцінності
53	53	47	12	47

Тобто, в родинях дітей-дошкільників добробут спостерігався у 53% випадків, тривожність – 53%, конфліктність – 47%, ворожість – 12% і почуття неповноцінності – 47%.

З літератури відомо: зустрічаються родини із слабким батьком і сильною матір'ю і навпаки. Але роль сім'ї у вихованні дитини може залежати не тільки від особливостей характеру стосунків між батьками, а й від інших чинників: від кількості вільного часу у батьків для спілкування із дитиною; від свідомого ігнорування батьком своєї ролі в родині, від авторитету матері, ставлення інших членів родини до дитини [3].

Є родини, де дітей загодовують любов'ю. Діти для таких батьків мають цінність більшу, ніж їхнє особисте життя. Зустрічаються сім'ї, де батьки люблять тільки себе, вони не здатні любити інших, навіть власних дітей. Ця ситуація часто складається у сім'ях, де поява дитини перешкодила батькам їхні життєво важливі наміри. У дитини закладається почуття зайвості, непотрібності, що з часом переростає в агресивність, заздрість, ненависть до оточення. Інколи батьки залишаються байдужими до дитини тільки тому, що замість дівчинки з'явився хлопчик. Навпаки: гармонійні взаємини між батьками – це певна гарантія відсутності появи страхів. Страхі дітей починаються зі страхів дорослих [3].

На особливу увагу заслуговують проблеми, пов'язані з вихованням дошкільника у неповній сім'ї. Це насамперед те, що дитина з такої сім'ї може зазнавати соціальної дискримінації, пов'язаної з відсутністю в неї батька або матері. Це явище породжує негативне емоційне ставлення дитини як до оточуючих людей, так і до самого себе.

Дитина позбавляється можливості спостерігати близькі й гармонічні стосунки між дорослими людьми різної статі. Також, якщо з дитиною залишається один з батьків протилежної статі, вона позбавляється можливості здійснювати в сім'ї статеву ідентифікацію. Хлопчик, що виріс без батька, з часом іноді виявлятиме риси жіночості. Чоловічі риси у нього можуть бути відсутні внаслідок здійснення матір'ю надмірної опіки, орієнтації дошкільника та її цінності. Регламентація буття, жорстокий контроль з боку матері провокують виникнення у хлопчиків нервовості, агресивності, залежності від інших людей [4].

Розлади і дисгармонія взаємин між батьками провокують прояви дитиною асоціальної поведінки. Сварки, непорозуміння, суперечки матері та батька провокують «важку» поведінку – агресивність, негативізм, грубість, злостивість.

Деякі батьки виявляють зневажливе ставлення до своїх дітей – засуджують її дії, образливо розмовляють із ними, звинувачуючи у дійсних та уявних гріхах. Батьківська критика поширюється на всі сфери життя малюка. Дитина стає своєрідним «козлом відпущення» для батьків. Ще гірше, якщо до нього додаються елементи фізичної зневаги,

часті покарання, вияви батьківської жорстокості. Є сім'ї, в яких зневага до дитини під час сварок поєднується із гармонійністю взаємин у період спокою. Такий «змішаний» варіант впливу на дошкільника є складним, оскільки по-перше, сприяє формуванню емоційної нестійкості дитини, по друге – дезорієнтації, порушуючи соціальні орієнтації, вносить плутанину в картину соціальних зв'язків, причин і наслідків. Треба зазначити, що в більш-менш благополучних сім'ях холодні або напружені стосунки батька чи матері з їх батьками також негативно позначається на соціально-емоційному розвитку дитини. Вона спостерігає та копіює стандарти поколінь, усвідомлює їх відповідно до досвіду своєї сім'ї, застосовує до схожих ситуацій, засвоює як ділові так і ефективні [4].

Усі ці розглянуті ситуації можуть бути джерелом емоційного неблагополуччя дошкільника. Під цим терміном розуміють негативне самопочуття дитини внаслідок незадоволення у спілкуванні з дорослими – насамперед з батьками. Недолік тепла, ласки, сварки між батьками призводять до формування у дитини тривожно-песимістичних особистих очікувань. Їх характеризує невпевненість дошкільника, почуття незахищеності, страх у зв'язку з прогнозованим негативним ставленням дорослого чи товариша.

Виділяють дві групи емоційно неблагополучних дітей [4].

До першої групи відносяться неврівноважені діти, легко збудливі. Емоції часто виявляються в афектах: вибухах гніву, образи. Спостерігаються супутні вегетативні зміни: почервоніння шкіри, посилення потовиділення.

Другу групу складають діти зі стійким негативним ставленням до спілкування. Як правило, образа, невдоволення надовго зберігаються в пам'яті, але при їх прояві діти більш стримані. Такі діти характеризуються відособленістю, уникають спілкування.

Іншою істотною причиною зухвалого емоційного неблагополуччя є індивідуальні особливості дитини, специфіка її внутрішнього світу. Схильність до занепокоєння, тривожність, її надмірна чутливість найчастіше породжують невротичні реакції [5].

Виділяють типові помилки батьків і дорослих у виховних впливах та установках, які призводять до емоційного неблагополуччя та як наслідок – невротизації дошкільників:

1. Негативна оцінка діяльності дитини. Адже в цьому випадку дошкільник не може зберігати спонукання до певного виду діяльності, втрачає впевненість у собі. Особливо це виявляється при поширенні цієї оцінки на особистість дошкільника, що формує комплекс неповноцінності.
2. Порівняння дитини з кимсь іншим є з одного боку психотравмуючим, а з іншого – формує негативізм, егоїзм і заздрість.



3. Різкий перехід у ставленні до дитини від лише позитивних оцінок до різко негативних, від караючого тону до ласкавого задобрювання.

4. Постійно негативне і грубе емоційне забарвлення висловлювання, зверненого до дитини.

Усі ці грубі прорахунки у вихованні травмують і деформують психіку дітей. Тому необхідно вчасно це помітити і вжити заходів щодо їх усунення.

Також серед усіх елементів емоційної культури, у формуванні яких сім'я бере участь, особливе місце посідають відносини, а також взаємини дитини з різними людьми.

Вважається, що діти, здатні до емпатії, зростають у сім'ях, де батьки тепло ставляться до них, надають певну незалежність. Вони мають такі риси, як уміння співпрацювати, товариськість, емоційна стійкість. Емпатійність батьків прямо визначає чуйність, доброзичливе ставлення до людей.

За Т.П.Гавриловою (1975), дитина здатна приймати інших лише в разі її прийняття у власній сім'ї. У дошкільників, неприйнятих батьками, відсутня емпатія та наявні захисні форми поведінки.

Але слід зазначити, що за дегуманізації суспільства, що намітилася, з'являється питання про доцільність виховання у дитини емоційних переживань. Наявні певні погляди про те, що в умовах сучасного життя необхідно рости прагматичну і меркантильну особистість, котра знає «що хоче одержати і якими засобами» [Т.П.Гаврилова, 1975].

За даними Т.П. Гаврилової [1975], коли батьків попросили у списку якостей відзначити ті, котрі вони хотіли би бачити у своїх дітях в першу чергу, - доброта і чуйність опинилися на останньому місці.

Психолог В.М.Міняров (2000) виділяє основні стилі сімейного виховання, залежно від ставлення батьків до формування у дитини моральних почуттів і цінностей. Наводимо основні з них:

#### 1. Потуральний стиль.

Дошкільнику дозволено діяти на свій розсуд або як найбільше вигідно для його батьків. У суспільстві дорослі потребують прилюдного дотримання правил пристойності, порушення яких передбачає або покарання дитини, або заохочення. Батьки не вважають за потрібне пояснювати дитині причини дотримання тих чи інших моральних норм – вона повинна їх просто запам'ятати й на людях завжди підтримувати загальноприйняті правила тієї соціальної групи, в якій вона знаходиться. За даного типу виховання формується егоїстична спрямованість особистості, він не сприяє розвитку соціальних емоцій і почуттів. Відбувається «моральна» дисгармонія»

#### 2. Розсудливий стиль.

При порушенні моральних норм дитину не карають, а намагаються зрозуміти причини, що спонукали її до такої поведінки через обговорення вчинку з нею. Звертають особливу увагу на те, яку шкоду

дитина вчинила іншим, викликають жалість до постраждалих у результаті конфлікту. Таким чином, батьки не сварять і не вчать, яким чином треба виходити з конфліктних ситуацій. Відсутність покарання породжує у дошкільника не страх перед ним, а бажання діяти так, щоб не завдавати болю іншим, що пов'язаних із оволодінням нормами і правилами взаємодії у суспільстві. В результаті такого виховання в дитини формується альтруїзм, емпатія, підвищена чутливість до страждання іншого, але при цьому дошкільник не вміє захищати самого себе.

### 3. Попереджувальний стиль.

Головне у вихованні – задоволення усіх потреб і бажань дитини. Тому панує повна дозволеність і потурання. Усі витівки, в тому числі образа іншої людини, пояснюється «нетямущим віком». У подальшому це призводить до того, що дитина практично байдужа до моральних принципів. У неї розвивається формальна ситуативна мораль, пов'язана з уявленням про те, якою мірою ті чи інші соціальні норми заважають або сприяють задоволенню її потреб. Такі діти виростають холодними і байдужими до світу людей.

### 4. Контролюючий стиль.

Батьки занепокоєні, що їх дитина стала високomorальною особистістю, тому вони постійно контролюють її вчинки. У дитини формується стійкий стереотип невпевненості у собі, бажання все зробити навпаки. Діти не в змозі розібратися у правильності своєї поведінки, адже батьки постійно ними не задоволені. Вчинки таких дітей не завжди адекватні, найчастіше у формі захисних реакцій. При цьому переважає гіпертрофірована любов до себе при байдужості до оточуючих.

### 5. Гармонійний стиль.

Сприяє формуванню нормальної здорової особистості. Такі діти розсудливі, але діють під впливом ситуативних емоцій, у той же час вони чуйні та уважні до горя іншої людини, сумлінні й чесні при виконанні своїх обов'язків.

Таким чином, стиль виховання визначає, яка спрямованість почуттів сформується у дошкільника.

Але ж тільки батьківська любов і турбота не є повною гарантією для нормальної соціалізації дитини. Соціальні зміни, які відбуваються і у державі, реально позначаються на житті сім'ї.

За Кононенко (1998), урбанізація, централізована освіта дітей, тривале перебування в дитячому садку і школі, професійна кар'єра матері чи батька формалізують стосунки між рідними людьми, обумовлюють непослідовність і несистематичність сімейних впливів на зростаючу особистість.

Останнім часом у житті багатьох сімей значна роль належить телевізору. В батьків виникає спокуса зайняти дитину переглядом телепередач, таким чином до мінімуму зводиться спілкування з нею. Так з'являється емоційний та моральний вакуум дитини від дорослих. За

Орловим (1995), цей вакуум заповнюється телебаченням та комп'ютером, вплив якого страшний.

Тому на наш погляд, у нашому суспільстві (насамперед у сім'ї) повинні з'явитися позитивні зміни:

- 1) підвищення цінності, значущості дитини для матері та батька;
- 2) збільшення кількості родин, які сміливо приймають рішення щодо майбутнього їхньої дитини, здатні варіювати свої пошуки, надавати дошкільнику різні можливості, право вибору;
- 3) підвищення уваги до проблеми розвитку і виховання дитини порівняно з проблемами догляду за нею, зацікавлення в гармонійному і різнобічному розвитку дошкільника.

При розв'язанні цих і низки інших проблем сучасний соціум зможе забезпечити ставлення психічно здорової та духовно моральної особистості.

#### **Література:**

1. **Абраменкова В. В.** Сорадование и сострадание в детской картине мира / В. В. Абраменкова. – М., 1999. – 223 с.
2. **Венгер А. Л.** Психологическое консультирование и диагностика / А. Л. Венгер. – М. : 2005. – С. 34 – 36.
3. **Ерніязова В.** Природа нейротичних проявів у дітей / проблеми виховання / В. Ерніязова. – К., 2005. – С. 17 – 20.
4. **Буянов М. Ч.** Беседы о детской психиатрии / М. Ч. Буянов. – М., 1992.
5. **Практикум по патопсихологии** / под ред. Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой. – М., 1987. – 165 с.

#### **Колодна Н. А., Адаменко К. В. Вплив родини на формування страхів у дітей старшого дошкільного віку.**

В статті здійснюється аналіз результатів дослідження впливу родинного виховання на розвиток емоцій (страхів) дошкільників.

*Ключові слова:* діти, батьки, страх, конфлікти, неповна сім'я, спадковість, середовище, виховання, гармонійні стосунки, агресивність.

#### **Колодна Н. А., Адаменко К. В. Влияние семьи на формирование страхов у детей старшего дошкольного возраста.**

В статье осуществляется анализ результатов исследования влияния семейного воспитания на развитие эмоций (страхов) дошкольников

*Ключевые слова:* дети, родители, страх, конфликты, неполная семья, наследственность, среда, воспитание, гармоничные отношения, агрессивность.

#### **Kolodnaya N., Adamenko K. The influence of family on formation of fears of elder pre-school age children.**

Article contains the results of experimental research conducted in preschool established that the development of emotion (fear) affects preschoolers family education

*Key words:* children, parents, fear, conflict, incomplete family, heredity, environment, education, harmonious relationships, aggression.

УДК 376.433.016.015

**Кущенко І. В.**

### **ПРОБЛЕМА УСВІДОМЛЕНOSTІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ**

Сучасний етап розвитку української держави характеризується докорінними змінами у системі освіти. Кінцева мета реформування освіти полягає у запровадженні ідей гуманізму, демократії, національної свідомості та взаємоповаги між націями і народами. Досягнення цієї мети є досить складним завданням, що потребує значних зусиль держави для створення необхідних умов для того, щоб у свідомості українців закоренилися зазначені моральні ідеали. Одним з пріоритетних напрямів роботи в рамках реформування освіти є збільшення усвідомленості засвоєння знань учнями. Вирішення зазначеної проблеми є актуальним і для системи освіти розумово відсталих школярів.

Проблемі усвідомленості навчального процесу у допоміжній школі відводиться особливе місце, оскільки усвідомленість навчання – є одним з найзагальніших показників ефективності корекційного впливу на розумово відсталого школяра.

Усвідомлення розглядається як психічне відображення, осмислення та вербалізація власної діяльності. Його основою є пізнавальна діяльність на таких рівнях: перцепції й уяви (сприймання та створення образу предмета усвідомлення), мислення (розуміння сутності усвідомлюваного), мови і мовлення (його словесне позначення) [1, с.160]. Результат усвідомлення - здатність словесно відтворити, пояснити й обґрунтувати сутність предмета та застосувати усвідомлене в практичній діяльності. Усвідомленість учіння можлива за умови виконання і засвоєння дитиною цієї діяльності: осмислюється лише те, що здійснюється.

В рамках зазначеного напрямку було проведено дослідження на тему “Психологічні особливості засвоєння техніко-технологічних знань учнями початкових класів допоміжної школи”.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, збільшення усвідомленості засвоєння техніко-технологічних знань розумово-відсталими молодшими школярами досягається за умов спеціальної організації, підбору змісту та методики викладання трудового навчання. Ця робота передбачає формування техніко-технологічних в учнів за всіма їх структурними компонентами (знання про результат, предмет, засоби праці та трудові дії); формування операційно-організаційного

компонента навчально-трудової діяльності в процесі виконання трудового завдання; розвиток пізнавальної діяльності, передусім мисленнєвої.

Враховати усі визначені відносно самостійні напрями роботи у їх взаємозв'язку видається можливим за умови спеціальної організації заняття з трудового навчання. Відомо, що заняття складається з трьох частин: підготовчої, основної і заключної. Так, у підготовчій частині (5-7 хв.) повідомляються мета і завдання уроку, створюється уявлення про характер конкретної трудової діяльності, демонструється зразок виробу тощо. Основна частина заняття (30-35 хв.) присвячується формуванню техніко-технологічних знань, навчання трудовим діям і вмінню виконувати трудове завдання на основі засвоєних знань, а також корекційному розвитку учнів, зокрема їх пізнавальної сфери. У заключній частині заняття підводяться підсумки, дається оцінка діяльності учнів і результатів їх роботи, демонструються кращі вироби. Така організація заняття дасть можливість підвищити усвідомленість навчального процесу на всіх його етапах.

Розглянемо суть кожного зазначеного напрямку роботи. Формування знань за показником усвідомленість передбачає розуміння матеріалу та виділення в ньому головного; вербалізація у вигляді відтворення (переказу) чи пояснення. Отже, в процесі формування знань вчитель забезпечує необхідність розуміння учнями суті матеріалу, що засвоюється відповідно до усіх структурних компонентів знань. Вчитель слідкує за тим, щоб учень намагався словесно оформити суть матеріалу.

Проведення зазначеної роботи доцільно розпочинати з використання зразка виробу. Аналізуючи його, вчитель поступово розкриває суть кожного структурного компонента знань. Зразок виробу розташовується таким чином, щоб його можна було добре побачити з різних місць класу. Безпосередньо перед аналізом зразка виробу його показують кожному учню окремо. Навчальний матеріал для формування техніко-технологічних знань у розумово відсталих учнів початкових класів наведений у таблиці.

Формуючи в учнів техніко-технологічні знання, вчитель повідомляє суть структурних компонентів знань, дотримуючись зазначеної послідовності зі збереженням логічного зв'язку між ними. Це допоможе відпрацювати стереотип аналізу об'єкта. Для полегшення засвоєння учнями навчального матеріалу, вчителю доцільно підготувати аналогічну таблицю. Однак в колонках, що відповідають суті кожного структурного компоненту знань, вчитель вносить їх назви. Змістове наповнення таблиці змінюється залежно від теми практичного заняття (виготовлення закладки з кольорового паперу, зайця з пластиліну, риби з персикової кісточки і паперових деталей та ін.). Використання вчителем такого методичного прийому допоможе учням систематизувати назви відповідно до кожного структурного компонента знань та зрозуміти наявність взаємозв'язку між ними.

Таблиця

Навчальний матеріал для формування техніко-технологічних знань у розумово відсталих молодших школярів за структурними компонентами

Структурний компонент техніко-технологічних знань	Суть навчального матеріалу
Результат праці	Назва виробу, його призначення, основні характеристики (розмір, колір тощо).
Предмет праці	Назва матеріалу, з якого виготовлено виріб, його властивості, призначення, назви деталей виробу, їх кількість, характеристики (розмір, колір, місце розташування).
Засоби праці	Назви інструментів, які необхідні для виготовлення виробу, їх призначення, правила застосування.
Трудові дії	Назви трудових дій, які необхідно виконати для виготовлення виробу, їх послідовність та правила виконання.

Вслід за засвоєнням техніко-технологічних знань необхідною умовою їх усвідомленості є вміння застосувати знання на практиці. Це досягається в процесі виконання розумово відсталими учнями трудового завдання. З цією метою на заняттях з трудового навчання вчитель ставить учня в умови необхідності постійно вербалізувати власну діяльність. Словесне опосередкування діяльності в процесі трудового навчання формується від зовнішнього підкріплення у вигляді відтворення дитиною інструкції до внутрішнього у такому вигляді: 1) фіксує мовлення – словесний звіт про те, що дитина здійснила; 2) супроводжує мовлення – проговорювання того, що дитина здійснює; 3) планує мовлення – вербалізація майбутньої діяльності.

Становлення усіх видів словесного опосередкування у школяра здійснюється за такою схемою: вчитель сам показує, як це робити; ставить учню запитання, за якими в розгорнутій і послідовній формі можна відтворити процес виконаної роботи, при цьому важливо допомагати йому складати звіт, який повністю відповідав би виконаній роботі (та, що виконується, або та, що буде виконуватися); поступово потрібно вимагати від учня самостійних звітів відповідно до кожного виду словесного опосередкування. У процесі навчання школярів вербалізації діяльності важливо добиватися, щоб їх звіти набували всіх найважливіших характеристик. Підвищувати рівень доказовості вербальних звітів учнів варто розпочинати з навчання переказу,

переходячи до пояснення необхідності чи правомірності виконання діяльності тим чи іншим способом. У цілому ж звичка до вербального звіту допоможе сформувати вміння планувати свою діяльність як найскладнішу форму її словесної регуляції.

На підставі результатів проведеного дослідження суттєвим у роботі з формування усвідомленості засвоєння знань є розвиток мисленнєвої діяльності розумово відсталих учнів. Робота вчителя з розвитку мислення розумово відсталих молодших школярів має передусім спрямовуватися на формування його операційної сторони, мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення та ін.), які здійснюють функцію осмислення засвоєного матеріалу. Водночас проведення роботи у цьому напрямі набуває важливого значення, адже формування мисленнєвих операцій є передумовою розвитку усіх видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного та словесно-логічного. Слід зазначити, що формувати операційну сторону мислення розумово відсталих молодших школярів видається можливим, якщо повною мірою використовувати програмний матеріал уроку. Так, здійсненню цієї роботи, зокрема, сприятиме: аналіз зразка виробу, планування трудового процесу, самоконтроль діяльності, правильно розроблена система запитань тощо.

Отже, врахування зазначених рекомендацій в процесі трудового навчання розумово відсталих учнів суттєво збільшить усвідомленість засвоєння ними знань, що водночас позитивно впливатиме на корекційний розвиток досліджуваних. Проте, проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розв'язання проблеми, а є лише одним з варіантів її вирішення.

#### **Література:**

**1. Хохліна О. П.** Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О. П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 286 с.

**Кущенко І. В.** Проблема усвідомленості засвоєння знань розумово відсталими молодшими школярами.

В статті наведені результати експериментального дослідження проблеми усвідомленості засвоєння техніко-технологічних знань розумово відсталими молодшими школярами

*Ключові слова:* усвідомленість, розумово відсталі учні.

**Кущенко И. В.** Проблема осознанности усвоения знаний умственно отсталыми младшими школьниками.

В статье наведены результаты экспериментального исследования проблемы осознания усвоения технико-технологических знаний умственно отсталыми учениками.

*Ключевые слова:* осознание, умственно отсталые школьники.

**Kuschenko I. The problems with mindfulness of assimilation of knowledge by mentally retarded pupils.**

In article results of an experimental research of a problem of comprehension of mastering of tehniko-technological knowledge are induced by mentally retarded pupils.

*Keywords:* comprehension, mentally retarded pupils.

УДК 159.922.76 – 053.6

**Мухіна А. Ю.**

**АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ**

На сьогоднішній день важливим напрямком в вихованні молоді є не тільки навчання її суспільним нормам і правилам поведінки, але й формування активної соціальної позиції особистості, яка знає свої права і обов'язки і може відстояти свою власну позицію не скривдивши іншу людину, але й не залишаючись пасивною. Таку поведінку називають асертивною (Кікінежді О.М., Кізь О.Б.), але для того щоб оволодіти цією поведінкою треба добре орієнтуватися в соціальних стосунках. Активність індивіда повинна проявлятися скрізь: в стосунках з представниками іншої статі, в родині, в професійній діяльності, з друзями та ін. Активність можлива лише тоді, коли людині доступні, зрозумілі моделі поведінки і вони привабливі для неї. Виконання кожної ролі супроводжується наявністю «статевого показника», немає жодної ситуації в якій би людина вела себе як «безстатева істота». Поведінка, що відповідає прийнятим у суспільстві нормам фемінності та маскулінності допомагає людині швидше адаптуватися і гармонійніше себе відчувати. Ряд досліджень (М.Й. Боришевський, В.І. Слепкова, А. Тавіт та ін..) доводять, що з точки зору статевого виховання сім'я є моделлю міжстатевих стосунків. А це є моделлю майбутнього планування сім'ї, взаємодії з чоловіком та дітьми, відношення до батьків. Вирішальний позитивний вплив на статоворольове виховання дітей справляє почуття взаємної любові та поваги матері і батька, а також виявлення цих почуттів у їх щоденних взаєминах [1]. Відомо, що розвиток і формування дітей з розумовою відсталістю проходить такі самі етапи, що й в нормі, але якісно і кількісно відрізняється [4]. Не є виключенням і статоворольова ідентичність. В попередніх публікаціях ми розглядали стан і актуальність цієї проблеми в Україні та закордоном, описували особливості статоворольової ідентичності у розумово відсталих дівчат-підлітків, виявляли вплив статово рольової ідентичності на поведінку, **мета** цієї статі – визначити коли саме починає формуватися статоворольова ідентичність і що може зашкодити її



формуванню. Розвиток статевої ідентичності можливий лише тоді, коли дитина має образ для ідентифікацій, коли цей образ викликає інтерес і симпатію. Соціальні бихевіористи вважають, що дитина здобуває певну манеру поведінку через моделювання, наслідування або ідентифікацію, а саме: через процеси які не є прямо й специфічно підкріплюваними. Такою моделлю для дитини, у першу чергу, являються батьки, не тільки тієї ж статі, а й протилежної, а також брати, сестри, однолітки й інші значущі особи, манера поведінки яких підкріплюється, має успіх. Теорія когнітивного розвитку затверджує, що, хоча позитивне й негативне підкріплення, що йдуть від дорослого, і ідентифікація з ним дійсно відіграють певну роль, головне в статевій соціалізації - це те що дорослі люди є джерелом інформації для дитини. Засновник цієї теорії А. Колберг вважає, що формування статевого стереотипу залежить від загального інтелектуального розвитку дитини і є результатом активного структурування й узагальнення дитиною власного досвіду [5, с.67].

Як відомо, у дітей з розумовою відсталістю не формуються самостійно норми і правила суспільної поведінки, моральні принципи та аналіз своїх дій (В.М. Синьов В.М. Бондар, О.П. Хохліна, Д.Н.Ісаєв, В.В.Ковальова, В.К.Кузьміна, К.С.Лебединська та інші). З цього можна зробити висновок, що дорослі мають прикладати більш зусиль, ніж з дітьми в нормі. Значущі дорослі являються об'єктом статеворольової ідентичності для людини і на кожному віковому етапі ці значущі люди змінюються: з самого початку це сім'я (мати, батько, вся родини), коли дитина йде до школи, авторитетом для неї стає вчитель, в підлітковому віці це друзі і сексуальні партнери. Якщо звернутися до переконань Е.Еріксона, який вважав центральним психологічним процесом підліткового віку формування особистої ідентичності, відчуття індивідуальної самототожності, спадкоємності і єдності, то можна сказати, що автор розглядає проблематику Я-концепції крізь призму его-ідентичності, що розуміється як продукт окремої культури і виникає на біологічній основі. Підкреслювалася важливість включення в процес формування его-ідентичності суми окремих ідентифікацій, які виникають у взаємодії із значущими дорослими. Особлива увага відводиться формуванню Я-концепції на ранніх стадіях розвитку дитини, оскільки міцна его-ідентичність не може з'явитися і існувати без формування такого якісного новоутворення як довіра, що формується на першій стадії розвитку (перший рік життя). Становлення адекватної ідентичності залежить не тільки від стадії формування ідентичності в підлітковому віці, а визначається особливостями проходження всіх стадій психосоціального розвитку особи. Якщо деякі підлітки минають кризу ідентичності завдяки ухваленню сімейних цінностей і установок, то важче приходить тим підліткам, які позбавлені опіки батьків і не мають сімейних об'єктів для ідентифікацій, або ці об'єкти негативні, наприклад алкоголізм в сім'ї. Ще важче дитині з розумовою відсталістю, 2/3 сімей розпадаються, коли народжується розумово відстала дитина,

деякі родини не являються «позитивними взірцями для копіювання», а також розумово відстала дитина не в змозі самотійно аналізувати поведінку жінки і чоловіка і свідомо наслідувати її в різних життєвих ситуаціях. Головною небезпекою в період становлення відчуття ідентичності слід назвати нечітке усвідомлення і свого Я, змішення ролей. Якщо в основі лежить попередній сумнів у власній статевій ідентичності, зустрічаються делеквентні та психотичні епізоди [3, с.82].

Виділяються чотири основні лінії розвитку неадекватної ідентичності:

- 1) Відхід від близьких взаємин. Уникнення тісних міжособистісних взаємин із-за страху втратити в них власну ідентичність. Результат - в стереотипізації відносин і самоізоляція.
- 2) Розмивання часу. Нездатність планування майбутнього, страх змін і дорослішання.
- 3) Розмивання здібності до продуктивної роботи. Захист від залученості в роботу за допомогою неможливості зосередження, або через відхід в яку-небудь одну діяльність і зневагу до всіх інших.
- 4) Негативна ідентичність. Відмова від самовизначення, вибір негативних зразків для копіювання; вибір ідентичності, протилежної тій, яку схвалює найближче, значуще соціальне оточення і близькі [1].

Р.Бернс указує, що для формування позитивної Я-концепції, необхідної для правильного виховання в майбутньому власних дітей, поряд з дитиною постійно повинна знаходитися хоча б одна доросла людина, що є близькою, любить та емоційно приймає її. По Р. Бернсу, розвиток негативної Я-концепції і агресивної замкнутості відбувається із-за невдач при формуванні у дитини прихильності до батьків. Е. Еріксон стверджує, що причиною є несформована базова довіра до навколишнього світу, а наслідок – негативне відношення до образу дорослого, оскільки цей образ не асоціюється у дитини ні з теплом, ні з любов'ю, і він не чекає від оточення подібних проявів. Формування негативної ідентичності тісно пов'язане з включенням підлітка в девіантну субкультуру [3, с.83].

У девіантній поведінці розрізняються три типи відхилень:

*Соціальні відхилення корисливого типу.* Правопорушення і вчинки, мета яких незаконним шляхом отримати матеріальну вигоду.

*Соціальні відхилення агресивної орієнтації.* Дії, направлені проти особи (прояв вербальної агресії, побої, звалтування, вбивство), можуть виявлятися як на кримінальному так і на докримінальному рівні.

*Відхилення соціально-пасивного типу.* Прагнення до відмови від активної життєдіяльності, небажання вирішувати різні проблеми (ухилення, ухід із дому, вживання речовин, що змінюють свідомість) [3,с.84].

Т. И. Кузьмина відзначає, що особи з розумовою відсталістю від народження знаходяться в стані інтелектуальної депривації, коли інформація ззовні сприймається спотворено, спотворено переробляється

і спотворено засвоюється, а, отже, спотворено актуалізується. Виражені порушення емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, недорозвинення психічних процесів перешкоджають повноцінній соціалізації таких дітей, встановленню двостороннього контакту між дитиною і соціумом, що у свою чергу не може не відбитися на формуванні самосвідомості [6].

Некритичність мислення розумово відсталих є одним з провідних чинників патологічного формування Я-концепції. На думку Л.С.Виготського саме на ґрунті слабкості і відчутті малоцінності виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особи. Висока самооцінка і позитивне самовідношення, некритичність до себе і оточуючих перешкоджають формуванню Я-ідеального в структурі самосвідомості. Діти зазнають істотні труднощі при ідентифікації себе із збірними образами по вікових характеристиках і соціальній ролі школяра, часто ідентифікуючи себе з дошкільниками і з представниками інших соціально-вікових груп. Недорозвинення абстрактного мислення, низький рівень узагальнення, невміння виділяти істотні ознаки предметів і явищ обумовлює несформованість статево-рольової ідентифікації в структурі ціннісного компоненту Я-концепції. Статево-вікова ідентифікація в структурі Я-ідеального носить несвідомий характер, базується на випадкових, неістотних ознаках, які діти не в змозі виділити в збірних статево-рольових взірцях [6].

Т.Н. Стариченко описує низьку впевненість в собі старшокласників з розумовою відсталістю. Через власну невпевненість вони вважають за краще не заперечувати проти поганих вчинків своїх друзів і не можуть вирішити або відсторонитися від них, або прилучитися до них. Таким чином, розумово відсталі діти і підлітки залежать не тільки від материнського впливу, але і від своїх друзів і будь-яких інших осіб, здатних зробити на них вплив [2].

Ч.Б.Кожаліва (1997) вказує на несамостійність розумово відсталих підлітків при конструюванні свого образу для наслідування, але автор підкреслює, збільшення можливостей рефлексивного аналізу в 14-15 років [2]. В роботі А.І. Гаурилюса (1995) установлено, що самооцінка розумово відсталих дітей не пов'язана із змістовими уявленнями про себе. Розповіді дітей про себе зводяться до перерахування тих рис і вчинків, за які їх хвалять оточуючі, а не ціннісні для них самих особистісні особливості [2, с.132]. Найбільш поширене пояснення виникнення агресивності у дітей з асоціальних сімей і дітей з розумовою відсталістю полягає в тому, що агресія є наслідком фрустраційної потреби в материнській любові, а також дефектів в становленні ідентичності: нестійкість, сплутана, суперечність і невизначеність Я-концепції, яка зводиться до хиткого набору випадкових характеристик і може служити як причиною, так і наслідком постійного переживання глибокого емоційного дискомфорту. З цього виходить, що формування неадекватної ідентичності призводить не до

агресивного реагування, а до типу поведінки, що скоріше є соціально-пасивною. Розмитість і невизначеність меж власного Я, недолік дорослих батьківських зразків для адекватних ідентифікацій, фрустраційна потреба в батьківській любові, нездатність до тісних позитивних міжособистісних взаємодій, соціальна ізоляція формують у таких дітей відчуття глибокого емоційного дискомфорту і соціальної невпевненості. Такі діти, що не отримували в дитинстві адекватних емоційних стимуляцій, мають низький рівень соціальних домагань, а при життєвих труднощах, що зустрічаються, маючи слабе соціальне Я, вибирають не активний (агресивний) тип реагування, який визначає соціально-пасивний тип девіантної поведінки, що виражається в ухиленні від зобов'язань, пропусках учбових занять, в адиктивній поведінці з метою сховатися від проблем і напруженості за широкою зміненою психічною свідомістю.

#### **Література:**

- 1. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталого дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
- 2. Шипицына Л. М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе : учеб. пособие для учит., студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / Л. М. Шипицына. – СПб. : Речь, 2005. – 486 с.
- 3. Носов Н. Н.** Формирование неадекватной самоидентичности и агрессивность / Н. Н. Носов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003 (3), № 1. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
- 4. Кузьміна В. В.** Діти з розладами поведінки / В. В. Кузьміна. – К. : Радянська школа, 1981. – 81 с.
- 5. Вихователю про психологію та поведінку сексуального розвитку дитини : наук.-метод. зб. / за ред. Т. В. Говорун. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 168 с.**
- 6. Нугаева О. Г.** Определение понятия «нарушения половой идентификации» / О. Г. Нугаева // 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.

#### **Мухіна А. Ю. Актуальність вивчення проблеми статевої ідентичності у підлітків з розумовою відсталістю.**

Стаття присвячена вивченню питання про важливість вивчення та формування статевої ідентичності у розумово відсталих дівчат, а також важливості впливу деяких факторів на ідентичність дитини в ранній період її розвитку.

*Ключові слова:* самосвідомість, ідентичність, стать, роль, розумова відсталість, підліток.

#### **Мухина А. Ю. Актуальность изучения проблемы половой идентичности у подростков с умственной отсталостью.**

Данная статья о важности изучения и формирования полоролевой идентичности у умственно отсталых подростков, а также о главных факторах влияющих на идентичность ребенка в ранний период его развития.

*Ключевые слова:* самосознание, идентичность, пол, роль, умственная отсталость, подросток.

**Muchina A. Actuality of study of problem of gender identity for teenagers with a mental backwardness.**

This article about importance of study and forming of gender identity for mentally backward teenagers, and also about the main factors of influencing on the identity of child in an early period of his development.

*Keywords:* consciousness, identity, sex, role, mental backwardness, teenager.

УДК 371. 36.

**Омельченко І. М., Лисенко Л. В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО  
ЗАХИСТУ НА ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ  
ПІДЛІТКІВ І ЮНАКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ**

Починаючи з раннього дитинства, і впродовж усього життя, в психіці людини виникають і розвиваються механізми, які традиційно називають: „психологічний захист”, „захисні механізми психіки”, „захисні механізми особистості”, „копінг-стратегії”. Значення механізмів психологічного захисту для формування повноцінної особистості є суперечливим, адже з одного боку вони оберігають свідомість людини від різних негативних емоційних переживань і тривог, сприяють збереженню психічного здоров'я, вирішенню внутрішньоособистісних конфліктів, а з іншого боку виступають як джерело дезорганізації в ситуаціях коли людина по-різному реагує на свої внутрішні труднощі: придушує власні схильності, заперечуючи їх існування, „забуває” про травмуючі події, шукає вихід у самовиправданні, намагаються викривити реальність, займаються самообманом та ін. Найбільш дослідженим, з точки зору аналізу впливу механізмів психологічного захисту на процес особистісного становлення людини, є період дорослості. Що стосується підліткового та юнацького віку, коли відбувається активний процес формування особистості, цій проблемі надавалося менше уваги. Проте, саме цей віковий етап розвитку дитини є особливо важливим з точки зору особистісного становлення і вирішення завдань пов'язаних із самовизначенням і самоактуалізацією. Реалізація цих завдань істотно ускладнюється за умови наявності у дитини тяжких

порушень мовлення, зокрема заїкання. У цієї категорії дітей присутні стійкі порушення у застосуванні засобів спілкування та вторинні зміни на рівні особистості, що проявляються у вигляді соціально-комунікативних труднощів у процесі сприймання і взаємодії з іншими людьми (Ю. Некрасова, Н. Карпова, І. Поварова, В. Селіверстов, В. Шкловський). Цілком очевидно, що в основі цих труднощів у підлітків і юнаків із заїканням знаходиться невміння продуктивно використовувати механізми психологічного захисту. В результаті негнучкого застосування захисних механізмів діти із заїканням у своїй більшості є соціально дезадаптованими.

Дослідженню проблеми психологічного захисту присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних вчених: Ф. Бассіна, Ф. Березіна, Р. Грановської, Л. Гребеннікова, Ю. Захарова, Г. Келлерман, М. Кляйн, І. Нікольської, Р. Плутчика, А. Реана, В. Ташликова, А. Фрейд, З. Фрейда та ін. В їхніх роботах психологічний захист постає найбільш суперечливою проблемою психології, в якості пояснення цього феномена дослідники наводять наступні аргументи: відсутність загальноприйнятих визначень і класифікацій, недотримання єдиної думки з приводу їх кількості, критеріїв розподілу, диференціації на нормальні та патологічні захисні механізми, розуміння їх ролі у формуванні розладів особистості і невротичних симптомів. Вивченню механізмів психологічного захисту в осіб із заїканням присвячені окремі публікації В. Калягіна, Н. Карпової, Ю. Некрасової, О. Михайлової, І. Омельченко, І. Поварової, Н. Терентьевої. У цьому зв'язку, метою нашої статті, є визначити особливості впливу механізмів психологічного захисту на процес особистісного становлення підлітків і юнаків із заїканням. Мета нашого дослідження була втілена у наступних завданнях: по-перше, визначити рівні напруженості механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням у порівнянні з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком (далі НМР); по-друге, окреслити основні напрями з формування гнучких механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням.

Для дослідження психологічних особливостей функціонування захисних механізмів у підлітків та юнаків із заїканням нами був проведений експеримент у якому взяло участь 27 підлітків та юнаків із заїканням та 15 дітей із НМР. На етапі констатувального експерименту були використані наступні методики: „Тест-опитувальник механізмів психологічного захисту” (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конт, адаптований Л. Гребенніковим) [3]; проєктивна методика „Намалюй і напиши” (О. Романова, О. Потьомкіна) [4]. Результати дослідження за Тестом-опитувальником Р. Плутчика відображено нами в таблиці 1. У відповідності з отриманими даними ми встановили, які захисні механізми ввійшли до кожного рівня напруженості механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням та дітей із НМР. Основна відмінність у представленості механізмів психологічного

захисту у підлітків та юнаків із заїканням у порівнянні з дітьми з НМР полягає в якісних та кількісних проявах рівнів напруженості цих механізмів. Розглянемо більш детально кожен рівень у таблиці 1. Виходячи з даних представлених в таблиці 1. *високий рівень напруженості захисних механізмів* у підлітків та юнаків із НМР за механізмом витіснення складає 60 %. Це свідчить про те, що у даної групи дітей витіснення пов'язане з уникненням внутрішнього конфлікту шляхом активного виключення зі свідомості не інформації про те, що трапилося в цілому, а тільки істинного, але неприйнятного мотиву своєї поведінки. Витіснення виконує свою захисну функцію, не допускаючи в свідомість бажань, які розходяться із моральними цінностями, і тим самим забезпечують пристойність і розсудливість дій і вчинків. Найчастіше витісняється дітьми зі свідомості психотравмуюча інформація, що пов'язана з життям близьких людей, факти власної біографії, коли особистість виявила свої гірші якості: ворожість, любов до влади, уседозволеність [1]. У групі підлітків і юнаків із заїканням ми отримали протилежні результати. До високого рівня напруженості в цих дітей увійшло п'ять механізмів психологічного захисту: заперечення, компенсація, проєкція, інтелектуалізація, регресія. Ці дані дали нам можливість проаналізувати яким чином механізми психологічного захисту впливають на особистісне становлення підлітків і юнаків із заїканням.

**Таблиця 1**  
**Рівні напруженості механізмів психологічного захисту (у%)**

<b>Рівень напруженості</b>	<b>Підлітки та юнаки із НМР</b>	<b>Підлітки і юнаки із заїканням</b>
Високий рівень	Витіснення – 61	Заперечення – 63
		Компенсація – 64
		Проєкція – 62
		Інтелектуалізація – 60
		Регресія – 60
Середній рівень	Заміщення – 58	Заміщення – 58
	Заперечення – 57	Витіснення – 59
	Інтелектуалізація – 56	Реактивні утворення – 58
	Реактивні утворення – 55,5	
Низький рівень	Компенсація – 52	
	Проєкція – 52	
	Регресія – 51	

Частіше за інші механізми захисту *заперечення* використовується особами, які схильні до самонавіювання, у яких переважають соматичні захворювання. Заперечення проявляється у прагненні уникнути нової інформації, що не співпадає з позитивними уявленнями про себе. Захист

проявляється в ігноруванні потенційно тривожної інформації, ухилянні від неї [1]. Заперечення у підлітків і юнаків із заїканням характеризується тим, що увага блокується на стадії сприйняття, інформація, що суперечить установкам не приймається [3].

*Компенсація* у підлітків і юнаків із заїканням проявляється в тому, що замість розвитку відсутньої якості вони починають інтенсивно розвивати ті риси, що у них й так добре розвинені, компенсуючи тим самим свій недолік. У дітей виникає реакція, за допомогою якої вони прагнуть пояснити собі, і заповнити прорахунки і невдачі в одній галузі – успіхами в іншій. Компенсація це онтологічно пізній і когнітивно складний захисний механізм який знижує гостроту неприємних переживань особистості.

В основі проявів *проекції* у підлітків і юнаків із заїканням проявляється механізм відчуження власного „Я” (дисиміляції), що дозволяє „бачити” і сприймати свої небажані особисті якості в інших людях, але не зауважувати їх у собі, приписуючи їх іншим [4]. У таких ситуаціях діти із заїканням, не усвідомлюючи власні риси характеру, несвідомо досить точно „відслідковують” їх в інших людях. Проектуючи, вони починають звинувачують інших у своїх невдачах і як правило, саме в тому, чого вони самі бояться. Проекція, звільняючи тимчасово від негативних переживань, робить підлітків і юнаків або надмірно підозрілими, або занадто безтурботними. Проводячи дослідження ми помітили, що коли серед інших механізмів захисту акцентується проекція, в характері підлітків і юнаків із заїканням посилюються: гордість, самолюбство, злопам'ятність, образливість, ревності, нетерпимість до заперечень. Характерними рисами *інтелектуалізації* у дітей із заїканням є: зосередженість на конкретних об'єктах, реальних речах на протигагу об'єктам фантазій; підвищена увага до процесу міркування, роздумів; практична відсутність зв'язку міркувань і реальної поведінки. Негативний вплив на формування особистості підлітків і юнаків із заїканням справляють ті форми інтелектуалізації, що виникають у зв'язку з проблемою відчуження й маніпулятивної поведінки у групі однолітків. У підлітків і юнаків із заїканням *регресія* проявляється в сумнівах, що не вдасться реалізувати власні очікування або очікування близьких людей, що провокує виникнення напруження, яка перетворюється в мрії про незвичайні успіхи, яких насправді досягти неможливо. У свою чергу, конфлікт на підґрунті провалу завищених домагань нерідко сприяє розвитку у підлітків та юнаків гіперінтровертованості чи навіть формуванню захворювання [3].

*Середній рівень напруженості механізмів психологічного захисту* у групах підлітків та юнаків із НМР становлять чотири захисті механізми: заміщення, заперечення, інтелектуалізація, реактивні утворення, а у підлітків і юнаків із заїканням три механізми: витіснення, заміщення, реактивні утворення. Дані дослідження, дають можливість



стверджувати, що реактивні утворення і заміщення є характерними, як для підлітків і юнаків з НМР так і для дітей із заїканням. Особливостями захисної поведінки при використанні *реактивних утворень* як в однієї групи досліджуваних так і в іншій є підкреслене прагнення відповідати загальноприйнятим стандартам поведінки, яка проявляється в підвищеній акуратності, заклопотаності зовнішнім виглядом, увічливості, люб'язності, безкорисливості, товаришкості, як правило переважанні піднесеного настрою. *Заміщення* проявляється у підлітків і юнаків як захист від тривожної або навіть нестерпної ситуації, за допомогою перенесення реакції з „недоступного” об'єкту на інший об'єкт – „доступний” чи заміни неприйнятної дії на прийнятну. Під час дослідження ми помітили, що за рахунок такого перенесення відбувається зняття напруження, що виникає унаслідок незадоволеної потреби. Цей механізм захисту пов'язаний з переадресацією реакції. Коли бажаний шлях реагування для задоволення потреби виявляється закритим, то щось, пов'язане з виконанням цього бажання, шукає інший вихід. Найбільше задоволення від дії, що заміщує бажане у підлітків та юнаків виникає тоді, коли їх мотиви близькі, тобто вони розміщені на сусідніх рівнях мотиваційної системи особистості. У дітей із заїканням заміщення дає можливість впоратися з гнівом, який не може бути виражений безпосередньо. У підлітків і юнаків із заїканням у який активним є механізм *витіснення* проявляється імпульсивність, дратівливість, вимогливість до оточення, грубість, реакція протесту у відповідь на критику. Разом із цим можуть виявлятися жорстокість, некерована агресивність та аморальність. Ці прояви є причиною конфліктів із оточуючими та відсутністю дружніх взаємин у колективі [3]. *Інтелектуалізація і заперечення* проявляються у дітей із НМР для аналізу змісту емоцій очікування, передбачення, остраху пережити розчарування. Втеча від конфлікту, змінюється поверненням до нього. Цей процес представляє обмірковування й вироблення безлічі способів для запобігання небезпеки.

До *низького рівня напруженості* у групі підлітків і юнаків із НМР увійшло три захисні механізми: регресія, компенсація, проекція. В той же час у групі підлітків і юнаків із заїканням до *низького рівня напруженості* не увійшло жодного захисного механізму. Ці дані свідчать про те, що в групі підлітків і юнаків із заїканням значно вищий рівень напруженості всіх захисних механізмів. Регресія і проекція використовуються підлітками та юнаками з НМР для повернення почуттів і дій до тієї стадії психічного розвитку особистості, в якій ці дії були успішними, а почуття сприймалися як задоволення [3].

На другому етапі дослідження нами була визначена загальна напруженість механізмів психологічного захисту. Отримані дані свідчать про те, що загальна напруженість механізмів психологічного захисту в досліджуваних групах різна (див. таблицю 2). У групі підлітків та юнаків з НМР на першому місці загальної напруженості знаходиться

витіснення, на другому – інтелектуалізація, на третьому – реактивні утворення. У групі підлітків та юнаків із заїканням на першому місці – компенсація, на другому – проекція, на третьому – інтелектуалізація.

**Таблиця 2**

**Загальна напруженість механізмів психологічного захисту**

(у %)

№ з/п	Механізми психологічного захисту	Підлітки і юнаки з НМР		Підлітки і юнаки із заїканням	
		підлітки	юнаки	підлітки	юнаки
1.	Витіснення	21	22	11	10
2.	Заміщення	12	13	10	11
3.	Заперечення	13	12	14	13
4.	Компенсація	5	6	16	17
5.	Проекція	8	8	15	14
6.	Регресія	9	7	11	10
7.	Інтелектуалізація	18	16	13	14
8.	Реактивні утворення	14	16	10	11

Результати використання проєктивної методики „Намалюй і напиши” О. Романової, О. Потьомкіної показали, що діти із заїканням під час виконання малюнка використали два захисні механізми: реактивне утворення і компенсацію. Реактивне утворення проявляється у всіх малюнках виконаних дітьми із заїканням зображенням детальних відмінностей між статями; при виявленні компенсації у 7 дітей із 12 малюнок був виконаний на весь аркуш паперу, при цьому ними детально зображувалася проблемна ситуація. Під час виконання малюнка діти запитували: „Що потрібно намалювати, щоб було правильно?” Проєктивна методика підтвердила, що компенсація є стійким захисним механізмом у підлітків і юнаків із заїканням. Використання реактивних утворень свідчить про те, що цей захисний механізм характерний для підліткового віку [3]. Таким чином, за результатами дослідження можна зробити висновок, що у групі підлітків і юнаків із заїканням значно вища загальна напруженість захисних механізмів, яка відбиває реально існуючі, але недозволені зовнішні і внутрішні конфлікти цих дітей, що в свою чергу може стати причиною їхньої соціальної дезадаптації. Для запобігання негативних наслідків впливу непродуктивних захисних механізмів необхідно розробити програму з формування гнучких захисних механізмів у підлітків і юнаків із заїканням.

Основні напрями з формування гнучких механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням повинні бути спрямовані на цілісний розвиток особистості дитини: на формування її

самосвідомості та адекватної майбутньої життєвої перспективи. Тому завдання психокорекційної роботи полягає у відновленні цілісності особистості і створенні балансу психодинамічних сил; модифікації поведінки як за рахунок збагачення і зміни старих стереотипів так і за рахунок навчання новим формам поведінки; створенні комфортних соціально-психологічних умов для розвитку гармонійної особистості, саме тому, система психологічного супроводу повинна охоплювати не лише підлітків і юнаків із заїканням, але й їх найближче соціальне оточення – учителів і батьків. У дітей потрібно розвивати одночасно самоаналіз своїх та чужих емоцій і почуттів, змінювати їх чи адаптувати, навчати встановлювати такі взаємини з людиною, колективом, які будуть гармонійним поєднанням емоційного настрою, побажань, мотивів та цілей всіх учасників взаємодії. Важливо виховувати у підлітків та юнаків із заїканням ціннісне ставлення до себе, що означає розуміння своїх чеснот, достоїнств, здатність керуватися ними, а отримані знання застосовувати в житті, у поведінці, вчинках і діяльності.

#### **Література:**

- 1. Грановская Р. М.** Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
- 2. Омельченко І. М.** Передумови дослідження механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням / І. М. Омельченко, Л. В. Лисенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 301 – 304.
- 3. Плутчик Р.** Тест-опросник механизмов психологической защиты (LifeStyleIndex) / Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конт. – М., 1996. – 18 с.
- 4. Романова Е. С.** Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников. – Мытищи: Изд. „Талант”, 1996. – 144 с.

**Омельченко І. М., Лисенко Л. В. Особливості впливу механізмів психологічного захисту на процес особистісного становлення підлітків і юнаків із заїканням.**

У статті автором висвітленні результати експериментального дослідження механізмів психологічного захисту в підлітків і юнаків із заїканням.

*Ключові слова:* заїкання, захисні механізми, корекція, підлітковий вік, психіка, психологічний захист.

**Омельченко И. Н., Лысенко Л. В. Особенности влияния механизмов психологической защиты на процесс личностного развития подростков и юношей с заиканием.**

В статті автором освітлені результати експериментального дослідження механізмів психологічної захисти у підлітків і юнаків з заїканням.

*Ключевые слова:* заїкання, захистні механізми, корекція, підлітковий вік, психіка, психологічна захиста.

**Omelchenko I. M., Lisenko L. V. Features of influencing of mechanisms of the psychological securing for the process of personality development of teenagers and youths with a stammer.**

In the article by an author illumination results of experimental research of mechanisms of psychological defence in teenagers and youths with a stammer.

*Key words:* stammer, protective mechanisms, correction, teens, psyche, psychological defense.

УДК.371.212.2:159.963.27-053.2

**Раскалінос В. М.**

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО СИТУАЦІЇ  
ОБСТЕЖЕННЯ В УМОВАХ ПМПК**

Від рівня розвитку психодіагностики, насамперед діагностики дитини з особливостями розвитку, залежить не тільки правильність комплектування всіх типів навчальних закладів, але й подальша доля маленької людини. Комплектування дитячих закладів, яке здійснюється психолого-медико-педагогічними консультаціями, дуже відповідальна справа, оскільки майбутнє дитини залежить від того, наскільки адекватні умови його навчання. Правильність відбору дітей до спеціальних навчальних закладів визначається якістю роботи спеціалістів психолого-медико-педагогічних консультацій. Але аналіз роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України показав, що вони допускають серйозні помилки, особливо при обстеженні дітей дошкільного віку, дітей з важкими порушеннями мови, зі зниженням слуху, часто допускаються помилки при диференціації розумової відсталості і затримки психічного розвитку [3, с. 6]. Все це обумовлює необхідність наукової розробки проблем діагностування дітей з особливостями розвитку задля забезпечення відповідного навчання.

Велике значення для започаткування даного діагностичного напрямку мають роботи В.М. Бехтерева, І.В. Маляревського, Р.І. Россолімо, Р.Я. Трошина, О.Б. Фельцмана, та інших, які прагнули зближувати педагогіку з медичною наукою і тим самим підсилити природно-научну основу навчання і виховання розумово відсталих дітей. Особливий внесок внесли праці В.І. Бельтюкова, Т.О. Власової,

А.М. Граборова, Г.М. Дульнева, О.І. Д'ячкова, І.Р. Єрмоєнко, Х.С. Замського, К.С. та В.В. Лебединських, В.І. Лубовського, М.С. Певзнер, В.Г. Петрової, Б.І. Пінського, І.М. Соловйова, Г.Є. Сухаревої, У.В. Ульянової, Ж.І. Шиф, практичний напрямок з урахуванням основних теоретичних засад охоплюють праці С.Д. Забрамної, Т.О. Добровольської, Т.Д. Ілляшенко, І.Ю. Левченко, А.Г. Обухівської та інш. Але аспект підготовки дитини та її батьків до діагностичної ситуації, особливо в умовах психолого-медико-педагогічної консультації, найчастіше залишається недостатньо обґрунтованим спеціалістами. Тому метою статті є розглянути роль попередньої підготовки дітей до ситуації обстеження в успішній діагностиці в умовах ПМПК.

Д.Б. Ельконін підкреслював, що «процес розвитку є, у відомому сенсі, незворотний процес, тут неможливі «рекламації» – не можна повернути дитину в школу для «доробки», «дорозвивання», тому так важливо відмітити початкові форми відхилення від ходу нормального розвитку дитини [1, с. 89]. Психологічна діагностика часто стикається з труднощами в оцінці інтелекту, які зв'язані з поведінкою дітей на обстеженні.

Своєрідність психодіагностики аномального розвитку полягає в обліку того положення, що не існує середнього рівня розвитку аномальної дитини, немає строгої вікової норми, на яку можна було б дорівнювати, але є якісна своєрідність розвитку при кожній аномалії, яка визначається не кількістю прожитих років, а якістю інтелекту, який викликав аномалію, та адекватністю соціальної дії на дитину. Отже, при вивченні дітей з психофізичними вадами, обов'язково не просто виявити зниження інтелектуального розвитку, але й визначити ступінь цього зниження, диференціювати справжню схожі стани. Це нелегке завдання, оскільки відомо, що різні чинники нерідко ведуть до виникнення зовні схожої картини. У зв'язку з цим психодіагностика особливого розвитку є не стільки визначення актуального рівня розвитку дитини, скільки визначення можливостей його розвитку і необхідних для цього умов.

Слід зазначити, що точність психодіагностичного обстеження в умовах ПМПК залежить не тільки від компетентності фахівців, що працюють в ній, але і від правильності підготовки дітей і батьків до ситуації обстеження.

У змісті підготовчої роботи можна умовно виділити декілька напрямів:

- документально-нормативний;
- діагностичний;
- просвітницький .

У документально-нормативному напрямі знаходить віддзеркалення точність і відповідальність вузьких фахівців при заповненні відповідної документації на ПМПК. Зокрема це стосується карти здоров'я, до заповнення якої часто відносяться з формалізмом.

Нерідко не вказаною залишається графа «мета обстеження», в якій необхідно відобразити очікування тих, хто направляє дитину на обстеження. Відмічено, що за відсутності даного запису, більшість батьків також не можуть сформулювати мету приходу на ПМПК. Вони посилаються на педагогів, психологів, логопедів, лікарів, які просто направили їх (безцільно і, на жаль, з невідомої причини).

З погляду повноти анамнезу актуальними є відомості про склад сім'ї, вік батьків, наявності хронічних захворювань. Всі ці дані не можуть вважатися загальноінформуючими, оскільки саме вони доповнюють картину психофізичного стану дитини. Таким чином, слід особливо ретельно відноситися до з'ясування даної інформації у батьків на етапі підготовки до представлення на ПМПК.

Найбільшу увагу вузьким фахівцям слід приділити точності заповнення відповідних профільних граф карти здоров'я. Це питання не повинне викликати ускладнення, оскільки зміст вказівок є достатньо точним, чітким і логічним. Необхідно лише слідувати їм як своєрідним пунктам плану.

Саме на цьому етапі важливо згадати про наступний напрям підготовки дитини – діагностичний. Психолог, що направляє дитину на ПМПК або готує представлення дитини, зобов'язаний приділити підвищену увагу даному аспекту. Свою діагностичну роботу психолог повинен побудувати з урахуванням віку і проблем дитини, використовуючи тільки валідні психодіагностичні методики.

Значення даного етапу важко переоцінити, бо це не тільки первинне визначення кола і суті проблем розвитку, але й можливість порівняння результатів декількох діагностичних ситуацій, тобто це є тим, що надасть змогу фахівцям скоротити і, тим самим, оптимізувати процедуру обстеження дитини в умовах ПМПК.

Відомо, що успіхи дітей при виконанні завдань обумовлюються не тільки їх знаннями і здібностями, але і мотивацією, установками і емоційними реакціями. Дитина потрапляє в ситуацію діагностичного дослідження не тільки з певним обсягом знань і уявлень, але й з певним запасом навиків спілкування, соціальним досвідом, спадковими і здобутими особливостями вдачі [4, с.58].

Більшість дітей з інтелектуальною недостатністю до шести-семи років мають комплекс особистісних якостей, а саме: невпевненість в собі, страх невдачі, а іноді, і неадекватну реакцію на успіх, слабку мотивацію досягнення і знижену пізнавальну мотивацію.

Важливе теоретичне положення Л.С. Виготського - єдність афекту і інтелекту - не знайшло достатнього віддзеркалення в розумінні зони найближчого розвитку дитини [2, с.7]. Проте саме об'єднання цих двох найважливіших становищ представляється продуктивним як в теоретичному, так і в практичному відношенні.

До останнього часу діагностичні дослідження інтелектуальних і афектно-особистісних особливостей дітей з психофізичними вадами

велися як би паралельно, тільки побічно стосуючись один одного. Розглядаючи зону найближчого психічного розвитку дитини, вчені в основному зверталися до характеристики інтелектуального розвитку. Не секрет, проте, що результат тестування когнітивних навиків суттєво залежить як від форми подачі інструкції, так і від ситуації діагностування загалом. Кожному дослідникові відомі випадки, коли дитина відмовлялася відповідати або давала неадекватні емоційні реакції на ситуацію тестування, демонструвала відсутність інтересу до запропонованого завдання і так далі. За численними спостереженнями, однією з суттєвих особливостей поведінки дітей з інтелектуальною недостатністю на діагностичному обстеженні є такі реакції на неуспіх, які ведуть до відмов відповідати або виконувати завдання, безглуздим відповідям, вегетативним реакціям, що ускладнює або робить неможливим оцінку рівня їх інтелектуального розвитку.

Емоційно-вольова сфера дитини діагностується психологами закладів освіти не завжди, проте саме від фону емоцій можуть залежати результати, показані дитиною в ході обстеження.

Позитивна мотивація, емоційне підкріплення, доступна форма пред'явлення інструкції є невід'ємною частиною діагностичної процедури, хоча ці моменти часто розгублюють при інтерпретації отриманих результатів.

Крім того, різні оцінні процедури можуть мати різні співвідношення інтелектуального і емоційного компонентів. Відповідно до цього консультанти ПМПК прагнуть підібрати таке завдання, в якому інтелектуальний і емоційний компоненти були б істотним чином взаємозв'язані і взаємозалежні. Доступний для дитини рівень виконання тестового завдання є в цьому випадку показником актуального стану психічного розвитку, а спосіб подачі матеріалу і засоби, необхідні для його виконання, відображають деякі резерви психічного розвитку дитини.

Відповідний емоційний фон (як дітей, так і їх батьків) при обстеженні забезпечує наступний напрям – просвітницький. Батьки, які приходять на ПМПК, повинні знати причину своїх відвідувань, проблему дитини, коло можливих рекомендацій і/або особливості подальшого освітнього маршруту дитини. Тільки в даному випадку фахівці ПМПК отримують можливість говорити з батьками без попередньої підготовки: пояснення відповідності діагностичних результатів віковій нормі, спектру освітніх послуг населеного пункту, області. Особливе значення має попередня робота з батьками по ситуації обстеження. В умовах обстеження дитини спеціалістами ПМПК батьки подумки ставлять себе на її місце: промовляють відповіді, намагаються розглядати картинки, приписують дітям власні емоційні переживання.

Основними помилками, як з'ясувалося, були прагнення батьків форсувати події, тобто забігати наперед експерименту, а також бажання багаторазово повторювати експеримент, що викликає у дитини феномен

психічного пересичення. Важливим є і те, що обстеження завжди повинне закінчуватися для дитини на позитивному емоційному фоні, і якщо батьки припиняють виконання завдання на негативному зауваженні, позитивний ефект емоційної взаємодії часто зникає. Проводячи паралель між цим явищем і відомим «феноменом Зейгарник», можна сказати, що для того, щоб у дитини виникло бажання продовжити виконання завдання (особливо важкого) необхідно переривати процес діагностичного обстеження на позитивній емоції. Ймовірно, для дітей з інтелектуальною недостатністю це особливо актуально. Таким чином, успішність обстеження залежить від декількох компонентів, важливим з яких є попередня робота. Якісна підготовка дитини до ситуації обстеження, організована фахівцями, дозволить консультантам ПМПК визначити необхідні для розвитку умови навчання і виховання більш вдало.

#### **Література:**

**1. Белопольская Н. Л.** Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. Л. Белопольская, В. И. Лубовский // Психол. журн. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 89 – 97. **2. Бурменская Г. В.** Возрастно-психологическое консультирование / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 98 с. **3. З досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України : посіб. / упоряд. : А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. – Кам'янець-Подільський : П П Мошак М. І., 2008. – 208 с. **4. Лубовский В. И.** Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Просвещение, 1989. – 108 с.**

#### **Раскалінос В. М. Особливості підготовки дитини до ситуації обстеження в умовах ПМПК.**

У підготовці дитини до ситуації обстеження в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій можна виділити три етапи: документально-нормативний, діагностичний, просвітницький. Тільки в даному випадку можливо забезпечити повноцінні умови навчання і виховання дитини.

*Ключові слова:* психолого-медико-педагогічна консультація, дитина з порушеннями розвитку, діагностика.

#### **Раскалінос В. Н. Особенности подготовки ребенка к ситуации обследования в условиях ПМПК.**

В подготовке ребенка к ситуации обследования в условиях психолого-медико-педагогических консультаций можно выделить три этапа: документально-нормативный, диагностический, просветительский. Только в данном случае возможно обеспечить полноценные условия обучения и воспитания ребенка.



*Ключевые слова:* психолого-медико-педагогическая консультация, ребенок с нарушениями развития, диагностика.

**Raskalinos V. N. Features of preparation of child to the situation of inspection in the conditions of PMPK.**

In preparation of child to the situation of inspection in the conditions of psychologist-medica-pedagogical consultations it is possible to select three stage: documentarily-normative, diagnostic, elucidative. Only in this case it is possible to provide the valuable terms of teaching and education of the child.

*Keywords:* psychologist-medica-pedagogical consultation, child with violations of development, diagnostics

УДК 159.922.761 + 376.2

**Романенко О. В.**

**СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА СХЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ  
АНТИЦИПАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

Проблема удосконалення технологій діагностики психічного розвитку дітей з церебральним паралічем залишається однією з найактуальніших у психолого-педагогічній науці з огляду на наявність різноспрямованих тенденцій. З одного боку, складність та мультифакторність порушень при ДЦП обумовлюють необхідність ретельного та тривалого обстеження усіх складових психічного розвитку дитини, а з іншого – висока астенозованість та швидка виснажуваність нервової системи у хворих дітей є не лише протипоказанням для застосування тривалої діагностики, але й фактором, що може знижувати її валідність. Це актуалізує потребу створення ергономічних психодіагностичних комплексів, у яких предмет дослідження виступав би в якості своєрідної «мішені» для визначення стану сформованості психічної сфери та передбачав мінімізацію часу дослідницької процедури.

У сучасній науці та практиці нагромаджено значний методичний доробок, що охоплює дослідження різних боків психічного розвитку дітей з церебральним паралічем (Р.Я. Абрамович-Лехтман, М.В. Іпполітова, І.І. Мамайчук, О.М. Мастюкова, Г.В. Пятакова, Л.М. Шипіцина та ін.). Найбільш об'єктивною наразі вважається діагностика, що спирається на тривале спостереження у поєднанні з поглибленим дослідженням окремих психічних функцій та вивченням здатності до научуваності дитини [1]. Разом з тим недостатньо вивченим у спеціальній психології залишається феномен антиципації, що лежить в основі цієї здатності.

Антиципація є формою випереджального відображення дійсності та розглядається вченими як інтегративний критерій психічної активності людини (П.К. Анохін, М.О. Бернштейн, Б.Ф. Ломов, Є.М. Сурков та ін.). Вона виявляється на різних рівнях психічного відображення (сенсорно-перцептивному, уявлень, мовленнєво-мислительному), та з підвищенням рівня характеризується ускладненням інтеграції психічних процесів [2]. В основі антиципації лежать інтегральні механізми роботи мозку; вона формується в реальній діяльності людини та виступає одним із найважливіших компонентів механізму регуляції цієї діяльності й більш широко – поведінки та розвитку особистості в цілому. Тому мультифакторність патогенезу при ДЦП обумовлює доцільність представлення цього розладу як моделі для вивчення антиципаційних процесів різного рівня.

Вивчення багаторівневої ієрархічної організації психічних процесів і функцій при дизонтогенезі, які задіяні у формуванні різних рівнів антиципації, має базуватися не тільки на віковому, але й на структурному аналізі. Для визначення передумов становлення антиципації у дітей з церебральним паралічем значущими є дослідження дитячих нейропсихологів за такими напрямками: вивчення осередкових ушкоджень мозку у дітей на різних ступенях онтогенезу (Е.Г. Симерницька) та вивчення комплексу порушень вищих психічних функцій, що складаються з дизонтогенетичних симптомів (О.М. Корнєв, І.І. Мамайчук, І.Ф. Марковська, Ю.В. Мікадзе, Н.К. Корсакова, В.В. Тарасун, Л.М. Шипіцина).

Розробка методичного апарата щодо вивчення антиципації дітей з церебральним паралічем здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики (Л.Ф. Бурлачук, М.Ю. Забродін, Ю.З. Гільбух, К.М. Гуревич, В.М. Дружинін, О.Р. Лурія та ін.), принципів суб'єктного підходу (В.М. Дружинін) та диференціальної діагностики відхилень у психічному розвитку (В.І. Лубовський, Т.Д. Ілляшенко, Д.М. Ісаєв, Т.В. Сак, М.М. Семаго, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, Л.М. Шипіцина) та включала такі основні положення.

*1. Принцип єдності методології та діагностики.* Цей принцип передбачає тісний зв'язок теоретичних положень дослідження з використанням експериментальної інструментарію, що побудований на основі цієї методології. Враховуючи складність феноменології антиципації, ми визначаємо поліпарадигмальність психології як вихідний принцип нашого дослідження, що передбачає аналіз та об'єднання її різних психологічних та психофізіологічних моделей. Принцип розширення методологічних основ ґрунтується на усвідомленні можливостей та обмежень різних парадигм при співвіднесенні теорії та емпіричних даних.

*2. Принцип структурно-динамічної цілісності,* що виявляється в цілісності, системності досліджуваних явищ. Як зазначає М.М. Семаго, даний принцип лежить в основі найбільш сучасних уявлень про саму

структуру психічного розвитку, динаміку його формування в онтогенезі, можливий характер недостатності або порушень такої «структуризації» психіки при впливі несприятливих факторів. Реалізація цього принципу дозволяє зіставляти індивідуально-особистісні характеристики розвитку дитини з закономірностями онтогенезу, та на цій основі оцінити механізми та причини специфіки певної сфери чи функціональної системи [3].

Важливим методологічним підґрунтям дослідження антиципаційних процесів слугувало положення про їх системний характер, оскільки вони відбуваються одночасно на різних рівнях та пов'язані з актуальною у вітчизняній психології ідеєю багаторівневої регуляції. Це дозволяє співвідносити відмінні за спрямованістю дослідження в рамках більш загальної картини для встановлення характеру зв'язку між проявами антиципації на різних рівнях психічного відображення, з'ясування функціональних механізмів їх взаємодії в структурі психічного розвитку дітей з церебральним паралічем.

В контексті нашого дослідження у відповідності з цим принципом використано структурно-рівневу модель антиципації. Визначення стану сформованості антиципації як оцінки системи базових складових психічного розвитку дитини виступає системоутворюючою одиницею аналізу.

3. *Пріоритет телеологічного підходу над каузальним.* Значення цього принципу полягає в тому що експериментальне завдання розглядається не як система стимулів, а як складова частина життєвої ситуації певного етапу життєдіяльності досліджуваного. Реалізація цього принципу у нашому дослідженні полягала в доборі таких експериментальних завдань, які були найбільш релевантні сферам життєдіяльності хворих дітей, відповідали основним показникам психічного розвитку та могли використовуватися як на констатувальному, так і на формувальному етапі дослідження.

4. *Принцип суб'єкт-суб'єктних взаємин.* Відношення дослідник-досліджуваний виступають як основна детермінуюча сила експериментальної ситуації. Від типу цих відношень залежить міра вияву особистісних рис та психічних здібностей дитини, а також їх вплив на надійність експериментальних результатів.

Принцип суб'єкт-суб'єктних взаємин розвинутий у вітчизняній науці на основі *соціально-психологічного підходу*, що передбачав урахування дослідником соціально-психологічних факторів, які впливають на валідність експерименту (С.Л. Рубінштейн, Б.Ф. Ломов). З цих позицій експеримент розглядається як спільна діяльність експериментатора та досліджуваного. З огляду на це експериментальна схема була також доповнена особистісним рівнем антиципації, яка розглядалася як індивідуально-особистісна опосередкованість антиципації на вищих рівнях психічного відображення.

5. *Принцип актуалізму.* Суб'єктивне ставлення досліджуваного до експериментальної ситуації, яке складається в ході експерименту, істотно впливає на поведінку та продуктивність досліджуваного. Цей принцип має важливе значення при проведенні експерименту, оскільки для дітей з церебральним паралічем характерно зниження мотивації як у навчальній діяльності, так і соціальної взаємодії.

Реалізація цього принципу передбачає також виявлення не лише актуального рівня розвитку тих чи інших психічних функцій, але й потенційних можливостей, тобто «зони найближчого розвитку» за Л.С. Виготським. У зв'язку з цим експериментальні процедури включали різні види допомоги. В системі психокорекційного навчання цей метод зазнав розвитку та широкого розповсюдження при вивченні такого феномену, як научуваність дитини, що визначається орієнтовно до «зони найближчого розвитку» (Т.Д. Ілляшенко, В.І. Лубовський, Т.В. Сак, Н.М. Стадненко, О.П. Хохліна та інші).

6. *Принцип функціональної надмірності.* Об'єктний підхід до досліджуваного передбачає, що множина його поведінкових проявів може бути обумовлена невеликою кількістю внутрішніх (психічних) причин. На цьому принципі засновані всі методи аналізу латентних структур. Сутність суб'єкта не зводиться до різноманітності його зовнішніх проявів, а передбачає надмірність притаманних йому психічних утворень та поведінкових станів. Тому важливою умовою експериментального дослідження є визначення груп факторів, які обумовлюють взаємодію антиципаційних процесів на різних рівнях психічного відображення.

7. *Пріоритет емпатійного підходу над природничо-науковим.*

Цей принцип витікає з положення про те, що чим складнішим є рівень психічного відображення, тим менш точно його можна виміряти. Вищий рівень психічного характеризується: унікальністю, тобто здатністю породжувати унікальну поведінку та продукти (творчість); спонтанною активністю, тобто здатністю виходити за межі ситуації «тут і зараз» й регулювати дії на основі прогнозування майбутніх подій; цілісністю, тобто нерозкладністю на складові, з чим пов'язано підкорення структур нижчих рівнів законам функціонування та розвитку цієї цілісності [4].

Таким чином, структурно-логічна схема дослідження орієнтує нас відносно представлення процесів антиципації на різних рівнях психічного відображення, добору відповідної методики до кожного з них орієнтовно до дослідницьких цілей та пошуку зв'язку між вказаними рівнями на етапі інтерпретації отриманих даних.

З точки зору методу підґрунтям нашого дослідження можна вважати інтеграцію таких експериментальних парадигм:

1) Патопсихологічний підхід, заснований Т. Рібо, який вважав, що хвороба – найтонший експеримент, який здійснено природою за певних обставин і такими засобами, яких не має в своєму розпорядженні

людина. Тому психічний розвиток хворих людей протікає своєрідно та потребує спеціальних досліджень. На сучасному етапі розвитку науки цей підхід було розвинуто завдяки клінічним дослідженням; зокрема, на основі положення про тісний взаємозв'язок моторики та активності, дитячий церебральний параліч не раз ставав моделлю для вивчення пізнавальних та особистісних особливостей дитини, що обумовлені дефіцитом її рухової сфери.

2) Діалектико-матеріалістична парадигма, представлена у вітчизняній науці дослідженнями Л.С. Виготського, Б.Г. Костюка, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна, Д.М. Узнадзе та інших. Для дослідження антиципаційних процесів у структурі психічного розвитку дитини доцільним є застосування *генетично-моделюючого* підходу, що сформувався та інтенсивно розвивається у вітчизняній психології на засадах діалектико-матеріалістичної парадигми.

Враховуючи різноманітність та мультифакторність порушень при ДЦП, недосконалість стандартизованих методів дослідження психічних функцій, що передбачають вивчення інтелекту та інших психічних процесів без зв'язку один з одним та залишаючи поза увагою особистість, на нашу думку, діагностика сформованості антиципаційних здібностей на різних рівнях психічного відображення дозволить визначити предиктори успішності психічного розвитку дитини, вивчити їх роль у формуванні провідних видів діяльності та розробити відповідні програми психокорекційного впливу.

#### **Література:**

1. **Детский** церебральный паралич: хрестоматия / сост. : Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – СПб. : Изд-во «Дидактика Плюс», 2003. – 520 с.
2. **Ломов Б. Ф.** Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.
3. **Семаго М. М.** Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : метод. пособие / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 288 с. – (Библиотека психолога образования).
4. **Дружинин В. Н.** Структура и логика психологического исследования / В. Н. Дружинин. – М. : ИП РАН, 1994. – 79 с.

#### **Романенко О. В. Структурно-логічна схема дослідження антиципації у дітей з церебральним паралічем.**

Стаття присвячена визначенню методологічних засад дослідження антиципації у дітей з церебральним паралічем. Визначаються основні принципи діагностики різних рівнів психічного відображення в структурі антиципації.

*Ключові слова:* діти з церебральним паралічем, антиципація, рівні антиципації, структурно-логічна схема дослідження.

**Романенко О. В. Структурно-логическая схема исследования антиципации у детей с церебральным параличом.**

Статья посвящена определению методологических основ исследования антиципации у детей с церебральным параличом. Определяются основные принципы диагностики разных уровней психического отображения в структуре антиципации.

*Ключевые слова:* дети с церебральным параличом, антиципация, уровни антиципации, структурно-логическая схема исследования.

**Romanenko O. V. The structure-logical scheme of research of anticipation of the children with cerebral palsy.**

The article is devoted to the methodological basis to the study of anticipation of the children with cerebral palsy. The fundamental principles of diagnostic different levels of mental reflection in structure of anticipation are revealed.

*Key words:* children with cerebral palsy, anticipation, levels of anticipation, structure-logical scheme of research.

УДК 159.922.76-053.5:316.62

**Єромаха Н. Є.**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ**

В процесі соціального становлення, особистісного розвитку розумово відстала дитина зустрічається з великою кількістю ситуацій утруднень в сфері навчання, спілкування, предметно-практичної діяльності. Вміння адекватно поводитись, конструктивно вирішувати складні ситуації (ситуації фрустрації) виступає важливим показником розвитку особистості.

Поведінка розумово відсталих дітей обумовлена своєрідним поєднанням інтелектуальних, емоційно-вольових, афективних компонентів, і часто проявляється як неадекватна відносно ситуації (Л.С.Виготський, Н.Л.Коломінський, М.С.Певзнер, В.М.Синьов, О.П.Хохліна, Ж.І.Шиф). Учні не замислюються про наслідки власних вчинків, часто здійснюють безглузді поведінкові акти, що позбавлені мети та сенсу, фіксації соціально ненормативних форм поведінки. Ситуації фрустрації у розумово відсталих молодших школярів призводять до розгальмування емоційно-вольових процесів, деструктивних агресивних реакцій (В.М.Синьов, Д.Н.Ісаєв, Д.М.Маллаєв, П.О.Омарова, О.О.Бажукова) [6,7]. Отже особливого

значення набуває проблема розвитку та корекції поведінки розумово відсталих школярів у молодшому шкільному віці, тобто у віці, коли діти розпочинають усвідомлювати власні вчинки, замислюватись про власну поведінку в різних ситуаціях життя. Корекція поведінки в ситуаціях фрустрації у розумово відсталих дітей зазначеної вікової категорії буде виступати важливою передумовою покращення процесу соціалізації, нормалізації контактів з оточуючими людьми, «безболісному» проходженню кризи підліткового віку та гармонізації розвитку їх особистості в цілому (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, А.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Б.Ельконін, Д.Н.Ісаєв, В.П.Кащенко, Н.Л.Коломінський, М.С.Певзнер, С.Я.Рубінштейн, В.М.Синьов, О.П.Хохліна).

Для організації дослідження особливостей поведінки розумово відсталих молодших школярів та подальшої розробки корекційної програми необхідно визначити основні критерії аналізу поведінки в ситуаціях фрустрації у даної категорії дітей. Відповідно якісний та кількісний аналіз виділених критеріїв дозволить встановити рівні сформованості поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. *Мета статті* - визначити діагностичні критерії, показники та рівні оцінки ступеня сформованості поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури доводить, що основними умовами виникнення ситуації фрустрації і поведінки, що відповідає контексту складної ситуації, виступає наявність у людини сильної вмотивованості досягти мету (задовольнити потребу) та бар'єру, який перешкоджає цьому задоволенню (Ф.Є.Василюк К.Левін, Т.Дембо, Н.Майєр, Н.Д.Левітов, С.Розенцвейг, Д.Кун). Поведінка людини з типовим розвитком в ситуаціях фрустрації може мати різну спрямованість, форму реалізації та динаміку. Своєрідність поведінки залежить від ситуаційних чинників, таких як особливості розуміння ситуації, її психологічне значення для людини (Л.І.Анциферова, Г.О.Балл, Л.Ф.Бурлачук, В.А.Роменець). До особистісних факторів, які впливають на поведінку в ситуаціях фрустрації, можна віднести ціннісні орієнтації людини, її домінуючі мотиви, установки, самооцінку, наявні знання, попередній досвід, рівень адаптованості в найближчому оточенні тощо (Р.Б.Аугіс, О.Є.Данілова, Н.В.Плотнікова, А.М.Прихожан, Т.О.Ломова). Вищезазначені характеристики особистості, їх якісні особливості зумовлюють і реалізацію однієї з двох основних стратегій поведінки в ситуаціях фрустрації – конструктивної чи неконструктивної. Під *конструктивністю* поведінки розуміються дії суб'єкту, які характеризуються активністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю, адекватністю як об'єктивним так і суб'єктивним умовам ситуації. Така поведінка дозволяє оволодіти ситуацією, перетворити її таким чином, щоб скасувати причину, яка зумовлює складність ситуації [Данилова]. Традиційно до конструктивних видів поведінки в ситуаціях фрустрації у

дітей молодшого шкільного віку з типовим розвитком відносять поведінку, спрямовану на самостійне досягнення первинної мети діяльності або досягнення мети при підтримці найближчого оточення людини. В деяких фрустраційних ситуаціях діяльності, спілкування додатковою характеристикою конструктивної поведінки виступає відповідність такої поведінки соціальним нормам. До *неконструктивної* в ситуаціях фрустрації відносять поведінку, що не призводить до вирішення складної ситуації, імпульсивні дії, ухід [4].

Критеріями, що визначають рівні сформованості поведінки в ситуаціях фрустрації, нами було обрано *змістовно-когнітивний, мотиваційно-вольовий та власне поведінковий*. Для розробки критеріїв поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації нами були використані наукові розробки Є.Ф.Василюка, О.М.Вержиховської, Н.В.Плотнікової, Фурманова, О.П.Хохліної [2, 5, 7].

В.М.Бурлачук, досліджуючи психологічний зміст теорії ситуації зазначає, що до когнітивних особливостей поведінки необхідно включити поняття «схеми», «сценарію» поведінки, яку автор визначає як знання людини про динамічну послідовність дій в тій чи іншій ситуації [1]. Окремо зазначимо, що знання розумово відсталих дітей про організовану послідовність дій в складній ситуації, про правила поведінки в ситуації фрустрації для її конструктивного вирішення співвідносяться з правилами соціально-нормативної поведінки. За думкою Г.О.Балла поведінка людини в будь-якій ситуації організується згідно норм, соціальних правил так званих «соціальних решіток», які її структурують та упорядковують. О.Є.Данилова зазначає, що конструктивність вирішення ситуацій фрустрації залежить від розуміння дитиною шляхів реалізації первинної мети діяльності та сформованості знань про норми поведінки [4]. Отже, на поведінку розумово відсталої дитини в ситуаціях фрустрації може впливати сформованість знань про послідовність дій в ситуаціях виникнення труднощів для її конструктивного вирішення, як при взаємодії з соціальним оточенням, так і в процесі навчальної, предметно-практичної діяльності. Сформованість знань може характеризуватись через їх осмисленість, усвідомленість, яка виражається у здатності людини вербалізувати поведінку, аргументувати власні вчинки та вчинки інших людей. Таким чином, **змістовно-когнітивний** компонент - це знання про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, про шляхи її конструктивного вирішення та здатність вербалізувати власні знання. На підставі вищесказаного до показників змістовно-когнітивного компоненту було віднесено *повноту та усвідомленість* знань розумово відсталої дитини про правила організації поведінки (сформовану послідовність дій) в ситуаціях зіткнення з труднощами та визначено три рівні:

I. Достатній – повнота знань щодо правил поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення; детальна вербалізація змісту поведінки, її послідовності.



II. Середній – фрагментарність знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації та шляхи її конструктивного вирішення, недостатньо повна вербалізація змісту поведінки, її послідовності.

III. Низький – наявність поверхових знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхів її вирішення, вербалізація сутності поведінки недостатня або відсутня.

Когнітивний компонент, безсумнівно, відіграє важливу роль в організації поведінки людини. Проте в ситуаціях фрустрації, коли людина зустрічається з неможливістю задовольнити потребу, реалізувати важливий мотив, опосередкований певною метою, великого значення набуває мотиваційно-вольовий компонент поведінки. Поведінка людини в різноманітних ситуаціях життя спрямована на досягнення мети та обумовлена мотивом. Мотив і мета діяльності, поведінки повинні усвідомлюватись людиною. В ситуаціях фрустрації, на думку Н.Майєра, втрачається орієнтація поведінки на первинну мету, яка є фрустрованою [2]. За К.Гольдштейном поведінка людини в ситуаціях фрустрації не обов'язково втрачає усвідомлену цілеспрямованість. Така поведінка може містити в собі мету, проте досягнення її не має сенсу відносно первинної мети діяльності та первинного мотиву [2]. Ф.Є.Василюк до основних параметрів поведінки в ситуаціях фрустрації відносить а) наявність усвідомленого зв'язку поведінки з її первинним мотивом, реалізація якого є важливою для людини (мотивовідповідність); б) організованість поведінки метою, незалежно від того, чи призводить досягнення цієї мети до реалізації первинного мотиву. Отже, **мотиваційно-вольовий** компонент характеризує зв'язок поведінки в ситуаціях фрустрації з первинним мотивом та її спрямованість на досягнення мети. Параметрами мотиваційно-вольового компоненту обрані *мотивовідповідність* та *організованість* поведінки, згідно яких визначені наступні рівні:

I. Достатній – поведінка має усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та організована метою («цілеспрямованість»).

II. Середній – поведінка людини пов'язана з її первинним мотивом, проте втрачається усвідомлений зв'язок поведінки з метою, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими («реактивність»).

III. Низький – втрата усвідомленого зв'язку поведінки з її первинним мотивом («катастрофічність»).

**Власне поведінковий** компонент – це навички поведінки з ефективного подолання труднощів та досягнення первинної мети діяльності в ситуаціях фрустрації. Головним показником власне поведінкового компоненту виступає *результативність і конструктивність* поведінки в ситуаціях фрустрації, про що йшлося раніше. Визначимо наступні рівні:

I. Достатній – для подолання труднощів використовуються конструктивні, результативні способи подолання труднощів,

застосовуються неодноразові спроби вирішити завдання, звернення за допомогою, аналіз умов діяльності чи поведінки.

II. Середній – для подолання труднощів використовуються неконструктивні способи. Відмові від досягнення мети попереджають багаторазові спроби вирішити завдання без реалізації розгорнутого пошуку та застосування засобів рішення, які зарекомендували себе як нерезультативні.

III. Низький – використання неконструктивних способів подолання труднощів, неуспіх при виконанні завдання призводив до відмови від діяльності, спроб вирішення ситуації фрустрації.

На основі зазначених показників можна надати загальну словесну характеристику трьом рівням сформованості поведінки розумово відсталого дитини молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації:

**Достатній** рівень включає повні, детальні знання щодо правил поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхів її конструктивного вирішення, що супроводжується детальною вербалізацією змісту поведінки, її послідовності. Дитина усвідомлює первинний мотив діяльності та організовує власну поведінку метою. Для подолання труднощів в ситуаціях фрустрації використовуються конструктивні, результативні способи, застосовуються неодноразові спроби вирішити завдання, звернення за допомогою, аналізуються умови діяльності.

**Середній** рівень характеризується фрагментарністю знань про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення, що відображається в недостатньо повній вербалізації власних вчинків. Поведінка розумово відсталого дитини ще пов'язана з її первинним мотивом, проте втрачається усвідомлений зв'язок поведінки з метою, лише окремі дії залишаються цілеспрямованими. Відмові від досягнення мети попереджають багаторазові спроби вирішити завдання без реалізації розгорнутого пошуку та застосування засобів рішення, які зарекомендували себе як нерезультативні, неконструктивні.

**Низький** рівень включає поверхові знання про правила поведінки в ситуаціях фрустрації, шляхи її конструктивного вирішення, вербалізація змісту поведінки недостатня або відсутня. Поведінка розумово відсталого дитини втрачає усвідомлений зв'язок з первинним мотивом діяльності та дезорганізована. Використовуються неконструктивні способи подолання труднощів, неуспіх при реалізації завдання призводить до відмови від спроб вирішення ситуації фрустрації, відмови від діяльності, що виконується.

Окремо зазначимо, що в ситуаціях фрустрації активність дитини, проявляючись у зовнішньому плані, включає різні реакції, такі як *емоційні, вербальні* (слова), *невербальні* (жести, міміка) реакції, та *вчинки*. Тому для більш детальної характеристики поведінки розумово відсталих дітей ми обрали додаткові критерії якісної оцінки реагування в ситуаціях фрустрації, які були запропоновані російським вченим І.О.Фурмановим [7]. Теоретичним підґрунтям обраних критеріїв

виступають принципи наукових розробок С.Розенцвейга, який вважав, що критична ситуація є індикатором, який дозволяє діагностувати порушення поведінки у дітей. Це справедливо, тому що неможливість реалізувати вже активізовану потребу з-за будь-якої перешкоди розцінюється дитиною як негативна, несприятлива ситуація. В результаті дитина розпочинає проявляти активність, спрямовану на зміну положення, що склалося. Поведінка дитини в критичних ситуаціях розрізняється по **спрямованості** реакції:

*Зовнішня (екстрапунітивна) спрямованість*: характеризується відкритим проявом агресії, спрямованої на обставини, предмети та соціальне оточення; у відповідях міститься засудження зовнішніх атрибутів чи учасників ситуації, або доручення іншій особі з вимогою виправити ситуацію, задовольнити потребу.

*Спрямованість на себе (інтропунітивна)*: характеризується відкритим вираженням звинувачення чи вимоги, що адресується самому собі; у відповідях звичайно міститься покірливе прийняття фрустратора у вигляді блага, або признання власної провини, відповідальності за вирішення, виправлення ситуації.

*Несуб'єктивна (імпунітивна спрямованість)*: характеризується відсутністю агресії, звинувачень, вимог та невизнанням проблемної ситуації, або провини чи відповідальності когось, прояви надії на позитивне вирішення проблеми.

За **характером** розрізняють реакції:

*З фіксацією на перешкоді* (фіксування уваги на перешкоді, фрустраторі, на тому явищі, що створює ситуацію фрустрації).

*Самозахисний* (самовиправдання, приведення аргументів на свій захист, звинувачення іншого з метою запобігання покарання).

*З фіксацією на задоволенні потреби* (не ухід з ситуації, а упорство в її вирішенні будь-яким чином, тобто бажання не залишити ситуацію невирішеною, пошук виходу, конструктивного рішення тощо).

Відповідно, підставою для додаткової якісної оцінки поведінки розумово відсталого дитини в ситуаціях фрустрації будуть слугувати виділені дев'ять типів реагування дитини та їх вербальна характеристика:

**1. Екстрапунітивний з фіксацією на перешкоді.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: роздратування, гнів, спрямований на фрустратор, бажання в той же час змінити ситуацію чи почуття безпорадності. 2. *Вербальні реакції*: називання фрустратора, приговорювання неможливості реалізувати мету («Так трапилось», «Відійди, і у мене все буде добре»). 3. *Поведінкові реакції*: зупинка в діяльності, нерішучість, коливання в прийнятті рішення. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як фіксація на перешкоді та фіксація на меті.

**2. Інтропунітивний з фіксацією на перешкоді.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: образа, сумування, відчуття власної неправоти, признання себе тим фактором, який створив ситуацію фрустрації, само

провина. 2. *Вербальні реакції*: «Це моя провина», «Так, це я таке спричинив», «Я такий незграбний» тощо. 3. *Поведінкові реакції*: покірливість покаранню, зупинка, бездіяльність, опущення вій, в'яла моторика. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як визнання себе причиною ситуації фрустрації, підкорення, ухід.

**3. Імпунітивний з фіксацією на перешкоді.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: негативні емоції невисокої інтенсивності. 2. *Вербальні реакції*: «Ну ось, гудзик відірвався, але це не страшно», «Це неважливо». 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності, нерішучість, поступове відновлення активності. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як підкорення, ухід, терпіння.

**4. Екстрапунітивний, самозахисний тип** 1. *Афективно-динамічні реакції*: гнів високої інтенсивності, спрямований на іншу людину чи будь-який об'єкт, який сприймається як фрустратор; роздратування, ненависть, почуття безпорадності, розпач, образа. 2. *Вербальні реакції*: «Це ти винен у всьому», «Я не винен, це інший зробив». 3. *Поведінкові реакції*: показування пальцем на того, хто ще опинився в ситуації фрустрації, його звинувачення; дитина може ударити іншого, замахнутися на дорослого. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як агресія на інших людей та зовнішні предмети, ухід з ситуації фрустрації.

**5. Інтропунітивний, самозахисний тип** 1. *Афективно-динамічні реакції*: образа, сором, розпач, почуття незахищеності. 2. *Вербальні реакції*: «Так, я винен, але я ненавмисно», «Я спізнився, я просто не міг знайти взуття». 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти* – виправдання себе, приведення доводів на свій захист.

**6. Імпунітивний, самозахисний тип** 1. *Афективно-динамічні реакції*: емоції практично не змінюються з приходом ситуації фрустрації, відповідають попередньому емоційному стану. 2. *Вербальні реакції*: «А мені не боляче», «А в мене є інша іграшка», «Тоді буду грати в іншу гру». 3. *Поведінкові реакції*: звернення до іншої діяльності, демонстрація нефрустрованої поведінки, демонстрація предметів діяльності, що замінюють первинні предмети задоволення потреби. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як терпіння, невизнання ситуації як фрустраційної, заміщення, фантазування.

**7. Екстрапунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: гнів, образа, роздратування, неможливість відволіктись, заспокоїтись, ригідність емоцій. 2. *Вербальні реакції*: «Я все одно хочу іграшку, принеси її мені», «Треба зібрати іграшки. Мамо, допоможи мені!». 3. *Поведінкові реакції*: віддавання фрустратору, ушкодженого об'єкту іншій людині; контакт очей з бажаним об'єктом в даній ситуації. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти*, як зовнішня агресія, конструктивний вихід з ситуації за рахунок

іншої людини – дорослого чи іншої дитини, фіксація на меті. При цьому типі дитина може довго плакати, робити різні спроби досягти мету, не реагувати на спроби дорослого перевести його увагу на інший предмет.

**8. Інтропунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: сором, бажання досягти вирішення ситуації, прагнення скасувати ситуацію фрустрації, активні емоційні переживання. 2. *Вербальні реакції*: «Я сам все виправлю», «Я це зроблю». 3. *Поведінкові реакції*: діяльність з вирішення ситуації фрустрації, усунення фрустратора. 4. До даного типу поведінки відносяться такі *психологічні захисти* – конструктивний вихід з ситуації фрустрації за рахунок власних зусиль.

**9. Імпунітивний, з фіксацією на задоволенні потреби.** 1. *Афективно-динамічні реакції*: спокій, збереження емоційного стану, який відчувала дитина до виникнення ситуації фрустрації. 2. *Вербальні реакції*: «Нічого, минеться», «Все виправиться». 3. *Поведінкові реакції*: зупинка діяльності, спостереження за діями оточуючих. 4. Найчастіше такий тип поведінки використовують дорослі, та рідко його можна спостерігати у поведінці дітей.

Таким чином, теоретичний аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження дозволив визначити якісні та кількісні критерії вивчення поведінки розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. Вважаємо, що опора на обрані критерії та показники дозволить більш змістовно розкрити особливості поведінки в ситуаціях фрустрації та рівні її сформованості у розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. У подальшому отримані дані будуть слугувати важливим підґрунтям для визначення змісту програми з корекції фрустраційної поведінки у розумово відсталих молодших школярів.

#### **Література:**

**1. Бурлачук Л. Ф.** К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 5 – 17. **2. Василюк Ф. Е.** Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с. **3. Горбенко С.** Психологічний зміст вивчення рольової поведінки розумово відсталих підлітків / С. Горбенко // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С. 5 – 8. **4. Данилова Е. Е.** Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9 – 11 лет. **5. Плотникова Н. В.** Фрустрации младших школьников в учебных ситуациях и способы их преодоления : автореф. дис. ... канд. псих. наук / Н. В. Плотникова. – Волгоград, 2006. – 22 с. **6. Синьов В. М.** Психология розумово відсталого дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с. **7. Фурманов И. А.** Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов. – М. : ВЛАДОС, 2008.

**Серомаха Н. Є. Психологічний зміст вивчення поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.**

В статті розкривається методика організації дослідження особливостей поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. Визначені критерії та показники будуть слугувати важливим підґрунтям для визначення змісту програми з корекції фрустраційної поведінки у даної категорії дітей.

*Ключові слова:* поведінка в ситуація фрустрації; розумово відсталі діти; когнітивний, мотиваційно-вольовий, поведінковий компонент.

**Серомаха Н. Е. Психологическое содержание изучения поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации.**

В статье раскрывается методика организации исследования особенностей поведения умственно отсталых детей младшего школьного возраста в ситуациях фрустрации. Описанные критерии, показатели поведения будут выступать основой для определения содержания программы коррекции фрустрационного поведения у данной категории детей.

*Ключевые слова:* поведение в ситуациях фрустрации; умственно отсталые дети; когнитивный, мотивационно-волевой, поведенческий компонент.

**Sieromakha N. Psychological maintenance of study of behavior is mental backward junior schoolchildren in the situations of frustration.**

In the article methodology of organization of research of features of behavior mentally of backward children of midchildhood opens up in the situations of frustration. Described criteria, the indexes of behavior will come forward basis for determination of the program of correction of frustration behavior of this category of children.

*Keywords:* behavior in the situations of frustration; mentally backward children.

УДК 316.614-053.6:373.3

**Татьянчиков А. О.**

**ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ  
НА РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ  
ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ШКОЛИ**

В сучасних соціально-економічних умовах, що склалися в Україні, все актуальнішою постає проблема розвитку творчої особистості її громадян.

Сьогодні суспільство потребує нових прогресивних ідей, швидких змін, які відбуваються в результаті застосування творчого потенціалу особистості, на основі розвитку її продуктивного мислення і удосконалення таких якостей як самостійність, мобільність, креативність. В наш бурхливий час, в умовах повсякденного життя, в ситуації постійних змін, сучасній людині, щоб вижити, необхідно, перш за все, активізувати свій творчий потенціал, спрямувати певні зусилля саме на розвиток своєї креативності, що, безумовно, потребує оновлення системи освіти, спрямування її на пошук, підтримку і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей, створення сприятливих умов для самореалізації школярів в межах навчального закладу.

Ось чому, в державі здійснюється реформування системи освіти, метою якого є створення умов, за яких більша частина людей зможе бути соціально мобільною, активною й творчою в європейському співтоваристві.

Національна доктрина розвитку освіти України, Конвенція про права дитини, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» утверджують дитину як найвищу цінність, визначаючи одним із головних і пріоритетних напрямів освітянської діяльності стратегію на забезпечення життєздатності дитини, що передбачає її гармонійну адаптацію та функціонування в соціальному середовищі. При цьому важлива роль належить передусім адаптації дитини до нових умов навколишньої дійсності. У віковому розвитку вона повинна пройти низку етапів соціального існування, тобто соціалізації (дитячий садок, початкова школа, середня школа тощо), на кожному з яких дитина зазнає певних труднощів. І саме від позитивного вирішення проблеми адаптації на кожному з цих етапів, передусім в навчальному закладі, залежить подальший розвиток дитини.

На жаль, саме в шкільні роки, дитина втрачає ті великі творчі здібності, якими її щиро нагородила природа. При цьому виховання, оточуюче середовище можуть впливати на розкриття творчих здібностей дитини, які в неї є або приховані, як в позитивному напрямку, так й в негативному, тобто можуть їх не тільки розвивати, але й гальмувати.

Особливої актуальності набуває проблема розвитку креативності на етапі психологічної адаптації особистості в процесі переходу з початкової до середньої ланки навчання, оскільки саме цей період, як правило, пов'язаний з істотними ускладненнями. Умови навчання в середній школі висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку, а також навчальних знань. Між тим, рівень розвитку дітей у цьому віці не однаковий: в одних він відповідає умовам успішного навчання і розвитку, а в інших – ледь досягає припустимої межі, що сприяє появі різного роду труднощів у дітей в процесі їхньої адаптації. Адаптивний процес ускладнюється також вступом дитини у підлітковий вік, зміною класного керівника, появою нових вчителів-предметників, а також кабінетною системою навчання.

Між тим, підлітковий вік визначається сензитивним періодом для розвитку креативності. Саме в цей період у дитини формується здібність до творчості, пов'язана з певною сферою діяльності людини. Ось чому вивчення факторів, які впливають на розвиток і прояв креативності саме в підлітковому віці, є особливо актуальним.

Підлітковий вік характеризується суттєвими змінами у психіці дитини. При цьому змінюються сформовані раніше життєві поняття, а також завдяки розвитку нового рівня мислення змінюються інші психічні процеси. Шкільне навчання в середніх класах сприяє розвитку теоретичного мислення у доступних цьому вікові формах. Слід зазначити, що в початковій школі діти тільки знайомляться з навчальною діяльністю, а в середній – вже опановують основи самостійних форм роботи, у них більш активно розвиваються пізнавальна й інтелектуальна сфери. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Суттєві зрушення відбуваються також і в розвитку самосвідомості учнів, відбувається активне становлення особистості. Ось чому, перехід до п'ятого класу може стати для учня початком нового життя, нових творчих успіхів, розкриттям нових граней характеру, власних можливостей, прихованих ресурсів. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку креативних здібностей.

Особливо гостро проблема виявлення творчих здібностей стоїть в наші дні, на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки навчальні заклади повинні (і їм рекомендується) виявляти обдарованих дітей з метою створення для них сприятливих умов навчання відповідно їхнім можливостям. Проблема індивідуалізації учня, спрямованої на розвиток в нього творчого мислення в процесі соціалізації, поступово виходить на перший план.

У зв'язку з цим особливої значущості набуває дослідження динаміки факторів креативності саме в процесі адаптації підлітків до середньої ланки школи. При цьому під факторами креативності ми розуміємо швидкість, чіткість, гнучкість мислення, чутливість до



проблем, оригінальність, винахідливість і конструктивність при їх вирішенні. Потрібне також науково-обґрунтоване розуміння поняття «креативність», озброєння практичних працівників шкіл відповідними методиками дослідження цього феномену з тим, щоб запобігти розв'язання означеної проблеми кожним загальноосвітнім закладом відповідно своїм уявленням і можливостям.

В психологічній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал з різних аспектів дослідження креативності. Сутність та природа креативності вивчалась багатьма вітчизняними (Д.Б.Богоявленська, Л.Л.Гурова, Л.Б.Єрмолаєва-Томіна, В.В.Клименко, Г.С.Костюк, Н.С.Лейтес, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.О.Роменець, О.К.Тихоміров та ін.) та зарубіжними (Е.де Боно, М.Вертгеймер, Дж.Гілфорд, Р.Дилтс, К.Дункер, Р.Стернберг, П.Торренс та ін.) науковцями, які приділяли увагу вивченню її структурних компонентів, механізмів, а також критеріїв діагностичного оцінювання. Досліджувались також основні види креативності: соціальна (В.М.Куніцина, К.М.Романова, Н.О.Тюрміна, Н.П.Фетіскіна та ін.), особистісна (Р.В.Белоусова, Н.В.Вишнякова, А.Маслоу, О.П.Саннікова та ін.), інтелектуальна (Е.І.Кульчицька, С.Медник, С.М.Симоненко, Т.М.Ушакова та ін.), які певною мірою торкаються представленої проблеми.

Однак, проблема факторів креативності в молодшому підлітковому віці у контексті їх зв'язку з процесом адаптації п'ятикласників у психолого-педагогічній науці ще не була предметом спеціального дослідження, притому що певна увага приділялась питанням розвитку креативних здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (О.І.Банзелюк, Ю.З.Гільбух, В.М.Дружинін, А.Леві, В.О.Моляко, О.М.Матюшкін, Л.Ф.Обухова, Н.В.Хазратова та ін.).

Аналіз літератури (Л.Артемова, Н.Скрипченко, Н.Побірченко, П.Зінченко, Е.Торренс, Дж.Гілфорд, І.Цимбалюк, Ю.Пенех та ін.) показав, що система шкільного навчання в деяких випадках має здатність заблокувати, а не виявляти творчі здібності учнів. Практика свідчить, що креативні діти швидко проходять початковий етап інтелектуального розвитку й виявляють опір усім видам нетворчих робіт, що дуже часто негативно оцінюється вчителями. Ось чому досліджувана проблема набуває особливої значущості.

Метою статті є визначення впливу соціально-психологічних факторів на розвиток креативності підлітків в процесі їхньої адаптації до школи середньої ланки.

Перехід із молодшої школи в середню – дуже важливий момент в житті школяра, оскільки в нових умовах його навчання, і навіть існування, все для нього нове і малознайоме: вчителя, форма навчання, яка в середній школі стає предметною, кількість і складність учбових дисциплін, кабінетна система, іноді й однокласники. У такій ситуації

п'ятикласнику приходиться нелегко: і цікаво, і тривожно, оскільки він сам ще не розуміє свого нового стану, не оцінює адекватно свій потенціал, з'являється бажання заявити про себе, щоб бути прийнятим не тільки в колективі підлітків, але й новими вчителями-предметниками. Ось чому, наскільки легко і швидко молодший підліток пристосується до умов середньої школи, залежить передусім від сформованості відповідних умінь і навичок, які, на наш погляд, визначають успішність адаптації.

Особливого значення на цьому перехідному етапі набуває проблема психологічної діагностики творчих здібностей школяра і далі – визначення впливу соціально-психологічних факторів на розвиток його креативності. Необхідність даного дослідження обумовлено також і тим, що в науковій літературі зустрічаються неоднозначні дані щодо динаміки креативності в молодшому шкільному віці (нестабільність, спад в одних дітей, підйом у других, стабільність у третіх, при цьому означені показники теж нестійкі і можуть як зростати, так і падати), дані щодо молодшого підліткового віку, особливо при переході від молодших класів до середніх, зовсім відсутні. Між тим, за нашими даними, в цей віковий період показники креативності (швидкість, гнучкість, оригінальність, винахідливість розробки) зростають, але під впливом певних соціально-психологічних факторів і в результаті створення сприятливих умов.

Встановлено, що для розвитку креативності необхідний певний рівень розумових здібностей, однак інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особистості. На наш погляд, головним фактором, який суттєво визначає розвиток креативності підлітка, є зміст і характер взаємовідносин підлітка з дорослими, а також позиція дорослого в цьому спілкуванні. Особливо це проявляється саме в перехідний період адаптації школяра до середньої школи, оскільки труднощі цього періоду можуть блокувати прояв у нього творчих здібностей.

Не останню роль в розвитку креативності підлітка відіграє реалізація ним своєї індивідуальності, оскільки розкриття творчих можливостей школяра залежить від його внутрішнього потенціалу, розуміння ним своїх здібностей, тобто свого «Я» у формі самосвідомості. Як підліток буде сприймати себе, як буде оцінювати себе і свої можливості, залежить від успішності проходження періоду адаптації, його пристосування до умов навчання в середній школі. Саме школа повинна бути головним фактором, який забезпечує розвиток особистості учня, його креативності, здібності до творчості взагалі.

Одержані нами дані дозволяють зробити наступні висновки:

1. Зростання всіх показників креативності дитини відбувається саме в період її адаптації і навчання в середній ланці школи. При цьому найбільше зростають показники швидкості, гнучкості, оригінальності. Однак, це можливе тільки в результаті їх постійного розвитку і під

впливом сприятливих соціальних і психологічних умов, які забезпечують цей розвиток.

2. На зростання показників креативності можуть вплинути: специфічність інформації, яку одержує дитина, об'єм знань зовнішнього (предметного) світу, власне продуктивний процес, а також взаємовідносини з певною соціальною групою, рівень розвитку самосвідомості школяра.

3. Високі показники креативності, а також їхня позитивна динаміка в молодшому підлітковому віці можуть бути обумовлені не тільки психологічною, але й фізіологічною природою дитини.

4. На зростання показників креативності дитини певний вплив має їхній психічний розвиток в дошкільному і молодшому шкільному віці.

5. Необхідною складовою розвитку креативності підлітків в межах навчального закладу на етапі адаптації до середньої школи є розробка комплексу методів визначення, вивчення, усвідомлення творчого потенціалу учнів з метою подальшого прогнозування їхніх досягнень.

#### **Література:**

**1. Банзелюк Е. И.** Возрастная динамика показателей креативности у детей 6 – 9 лет / Е. И. Банзелюк // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 55 – 60. **2. Гергель Є. Л.** Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. Л. Гергель. – К., 2007. – 20 с. **3. Коблин Е. Г.** Программа адаптации детей к средней школе: «Первый раз в пятый класс!» / Е. Г. Коблин // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 5. – С. 29 – 36. **4. Опанасюк Г.** Перебіг адаптації в дітей 1, 5 класів / Г. Опанасюк // Психолог. – 2009. – № 3 – 4, січень. – С. 10 – 11.

#### **Татьянчиков А. О. Вплив соціально-психологічних факторів на розвиток креативності в процесі адаптації підлітків до навчання в середній ланці школи.**

Стаття присвячена обґрунтуванню необхідності розвитку креативності особистості на сучасному етапі, фундамент якої закладається ще в школі. Звертається увага на те, що особливої значущості для розвитку творчих здібностей учнів набуває саме їхній перехід і адаптація до навчання в середній ланці школи.

*Ключові слова:* креативність, творчі здібності, соціально-психологічні фактори, адаптація, середня ланка школи.

**Татьянчиков А. А. Влияние социально-психологических факторов на развитие креативности в процессе адаптации подростков к обучению в среднем звене школы.**

Статья посвящена обоснованию необходимости развития креативности личности на современном этапе, фундамент которой закладывается еще в школе. Обращается внимание на то, что особое значение для развития творческих способностей учеников приобретает их переход и адаптация к обучению в среднем звене школы.

*Ключевые слова:* креативность, творческие способности, социально-психологические факторы, адаптация, среднее звено школы.

**Tatyanchikov A. The Influence social-psychological factors on development of creativity in process of the adaptation teenager to education at the average section of the school.**

The article is dedicated to motivation to need of the development creativity of personalities on modern stage, which foundation is pawned as far back as school. Addresses attention on that special importance for development of the creative abilities pupil gains their transition and adaptation to education at the average section of the school.

*Keywords:* the creativity, the creative abilities, social-psychological factors, adaptation, average section schools.

УДК 615.85

**Хлопоніна Н. Є.**

### **ІГРОВА ТЕРАПІЯ В ПСИХОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ**

Ігрова терапія – відносно нова галузь практичної психології, що народилась у першій половині 20-го століття із психоаналітичних традицій. На думку більшості психологів, які займаються проблемами розвитку дітей, ігрова терапія є найбільш ефективною технікою дитячого віку, тому що вона наближена до реальності й потреб дитини в грі. Дорослі можуть виразити свої проблеми і переживання в словесній формі, діти ж повніше і природніше виявляють себе в грі, ніж у словах, тому що на цьому етапі розвитку в дитини не вистачає когнітивних, вербальних засобів для вираження того, що вона відчуває. У грі дитина може вільно виразити себе, звільнитися від напруження. Почуття, які дитина, можливо, боїться виявити відкрито, вона може, нічого не побоюючись, спроектувати на обрану за власним бажанням іграшку або ситуацію. Відтворюючи в символічній формі життєві проблеми, дитина поступово вчиться долати їх. Оскільки світ дитини – це світ гри, саме ігрова терапія дає психологу можливість увійти у цей світ, глибше зрозуміти внутрішнє життя дитини [1, с. 232].

Об'єкт дослідження – дитяча гра.

Предмет дослідження – особливості та умови використання дитячої гри як методу вікової психокорекції.

Мета дослідження – визначити гру як метод вікової психокорекції, проаналізувати специфіку та корекційні можливості індивідуальної та групової форм ігрової терапії

В своїй книзі «Психологія гри» Д.Б.Ельконін пише: «...ще у 30-х роках 20-го століття видатний голландський біолог і психолог Ф.Бойтендайк дає етимологічний аналіз слову «гра» і намагається визначити характерні ознаки процесів, що позначаються цим словом. Серед цих ознак він знаходить рух «туди-сюди», спонтанність і свободу, радість і забаву» [2, с. 6]. Початок розробки теорії гри зазвичай пов'язують з іменами таких мислителів 19-го століття як Ф.Шиллер, Г.Спенсер, В.Вундт. Розробляючи свої філософські та психологічні погляди, вони в деяких положеннях торкалися і гри як одного з найрозповсюджених явищ життя, пов'язуючи походження гри з походженням мистецтва.

Етнограф В.Всеволодський-Гернгрос у книзі «Ігри народів СРСР» пише: «Грою ми називаємо різновид суспільної практики, яка полягає у дійсному відтворенні будь-якого життєвого явища в цілому або в частині поза його реальною практичною установкою: соціальна значущість гри у її тренувальній на ранніх етапах розвитку ролі і ролі колективізуючій» [2].

На сучасному етапі в загальній психології гра визначається як форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури. У грі, як у особливому виді суспільної практики, відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної діяльності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості. У структуру гри дітей входять: ролі, взяті на себе граючими; ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; ігрове застосування предметів – заміщення реальних предметів ігровими, умовними; реальні відносини між граючими [3, с. 79-80]. На думку Д.Б.Ельконіна, «...саме роль і органічно пов'язані з нею дії представляють собою основну, далі неподільну одиницю розвиненої форми гри. У ній у неподільній єдності представлені афективно-мотиваційна та операційно-технічна частини діяльності» [2, с. 16].

Учені розглядають гру як провідну діяльність дошкільників і визначають соціальну обумовленість її розвитку (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін). Гра – соціальна за своїм походженням і змістом, вона є історичним утворенням, пов'язаним із розвитком суспільства, його культури. Гра – це особлива форма життя дитини у суспільстві. Вона являє собою діяльність, в якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їх життя, працю, стосунки між ними.

Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними [ 4, с. 104].

На рубежі раннього і дошкільного віку виникають перші види дитячих ігор. Спочатку з'являється гра режисерська, за нею – образно-рольова гра. В такій грі дитина уявляє себе ким завгодно і відповідно діє. Обов'язковою умовою розгортання такої гри є яскраві, інтенсивні переживання: дитину вразила побачена нею картина, і вона сама, в своїх ігрових діях відтворює цей образ. Який викликав у неї сильний емоційний відгук. Саме режисерська та образно-рольова гра стають джерелом сюжетно-рольової гри, яка досягає своєї найбільш розвинутої форми в середньому дошкільному віці. Пізніше з неї виділяються ігри з правилами та інші види ігор. Слід зазначити, що виникнення нових видів ігор не значить відміну старих, уже освоєних, – всі вони зберігаються і продовжують удосконалюватися [4, с. 105].

Л.С.Виготський, характеризуючи гру як провідний тип діяльності дітей дошкільного віку, розробив основні положення стосовно психологічної сутності розгорнутої форми рольової гри:

1. Гра виникає, коли з'являються тенденції, які неможливо реалізувати негайно. Разом з тим зберігається характерна для раннього дитинства тенденція до негайної реалізації бажань. Сутність гри полягає в тому, що вона є виконанням бажань, але не одиничних, а узагальнених афектом. Ці узагальнені афекти можуть дитиною не усвідомлюватись. Їх основним змістом є система стосунків з дорослими.

2. Центральним і характерним для ігрової діяльності є створення «уявної» ситуації, яка полягає у прийнятті дитиною на себе ролі дорослого та здійснення її у ігровій ситуації, що створюється самою дитиною. Для «уявної» ситуації є характерним перенесення значення з одного предмета на інший, а також дії, що відтворюють у узагальненій та скороченій формі реальні дії, характерні для прийнятої дитиною ролі дорослого.

3. Будь-яка гра з «уявною» ситуацією є, разом з тим, грою з правилами, і будь-яка гра з правилами є гра з «уявною» ситуацією. Правила в грі – це правила дитини для самої себе, правила внутрішнього самообмеження та самовизначення.

4. У грі дитина оперує значеннями, які відірвані від речей, але спираючись на реальні дії. Головна генетична суперечність гри полягає в тому, що в ній виникає рух у смисловому полі, але спосіб руху залишається як у зовнішній дії. У грі всі внутрішні процеси представлені у зовнішній дії.

5. Гра безперервно створює такі ситуації, які вимагають від дитини дій не за безпосереднім імпульсом, а за лінією найбільшого опору. Специфічне задоволення гри пов'язане з подоланням безпосередніх імпульсів, з підкоренням правилу, яке міститься у ролі.

6. Гра є хоча й не переважаючим, але провідним типом діяльності в дошкільному віці. Гра містить у собі всі тенденції розвитку; вона джерело розвитку і створює зону найближчого розвитку; за грою стоять зміни потреб і зміни свідомості загального характеру [2, с. 108].

Одним із видів використання гри з метою психологічного впливу є ігрова терапія. Ще у 1947 році В.Акслайн виділяє серед технік ігрової терапії дві великі групи: спрямовані техніки, в яких терапевт бере на себе інтерпретацію та коригуючі функції, та неспрямовані техніки, в яких дитині пропонується повна свобода в грі.

Принциповими основами становлення сучасної ігрової терапії є визначення важливого значення гри в розвитку дитини та в терапевтичній і корекційній роботі з нею. Гра розглядається дослідниками як головний спосіб пізнання дітей, оскільки в ній діти щиро і вільно виражають свої почуття, оволодівають новими вміннями, розвивають соціальну компетентність і збагачують індивідуальний досвід, засвоюють нові способи розв'язання проблем і виходу зі складних ситуацій [5, с. 6].

Оцінюючи терапевтичне значення ігрових сеансів, Д.Б.Ельконін зазначав: «Ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних взаємин, які одержує дитина в рольовій грі. Саме практика нових реальних стосунків, у які рольова гра включає дитину, як із дорослими, так і з однолітками, стосунків свободи і співробітництва, замість стосунків примусу й агресії призводить зрештою до терапевтичного ефекту» [2].

Методи ігрової терапії розроблялися в багатьох психотерапевтичних напрямках. Можна виділити такі основні напрямки ігрової терапії: психоаналітична ігрова терапія, ігрова терапія відреагування, ігрова терапія відносин і недирективна ігрова терапія.

В аналітичному напрямку психотерапії гра розглядається як особлива символічна діяльність дитини. Вважається, що почуття і переживання дитини в грі відбивають події минулого, будучи знаком і наслідком цього минулого. Тому для кращого розуміння внутрішнього конфлікту дитини психоаналітики спостерігали за спонтанною діяльністю дітей у грі з іграшками, яка відтворювала реальний світ, та аналізували ці дії. Серед представників дитячого психоаналізу, що використовували гру, можна назвати М.Клейн, А.Фрейд, Г.Хаг-Хельмута, Я.Кесслера. Оскільки у всіх цих психологів гра певним чином інтерпретувалася й організовувалася, цей напрямок, ігрової терапії одержав назву директивного [1].

Автором ігрової терапії відреагування є Д.Леві. Він використовував свій підхід у роботі з дітьми, які пережили якусь травмуючу подію. У рамках цього підходу психолог за допомогою різного ігрового матеріалу відтворює стресогенну ситуацію. Якщо травмуюча ситуація сильно і тяжко вплинула на дитину, то психолог спочатку має запропонувати дитині скласти історію про подію, намалювати до неї малюнки,

виготовити маски або інші атрибути. А вже потім дитина розповідає сценарій історії психологу та іншим дітям, розподіляє ролі. У процесі обігрування дитина керує грою і тим самим рухається від пасивної ролі потерпілого до активної ролі діяча. Це дозволяє їй звільнитися від страху, тривоги, напруження, викликаних травмуючою подією. Психолог же озвучує, позначає словами почуття, що виражаються дитиною, і емоційно підтримує її [5].

Дослідження Ф.Алена, Д.Тафти поклали початок розвитку іншого значного напрямку в ігровій терапії, названого терапією відносин. В ігровій терапії відносин основна увага приділяється лікувальній силі емоційних стосунків між терапевтом і клієнтом. Ідеї цього напрямку розширив і доповнив К.Роджерс. Він розробив систему недирективної терапії, що пізніше дістала назву «терапії, центрованої на клієнті» (на дитині). Мета такої терапії – не змінювати й переробляти дитину, не вчити її якихось спеціальних поведінкових навичок, а дати їй можливість бути самою собою. У цьому випадку психолог не втручається в спонтанну гру дітей і не інтерпретує її (як у психоаналізі), а створює атмосферу тепла, безпеки й безумовного прийняття почуттів і думок дитини.

За такої побудови ігрової ситуації діти одержують можливість розіграти і тим самим відреагувати свої почуття - напруження, агресивність, страхи та інше. Багато сучасних вітчизняних психологів вважають, що в цьому виді ігрову терапію доцільно проводити з дітьми емоційно напруженими, пригніченими своїми почуттями і переживаннями, із тривалими невротичними розладами. По суті, терапія відносин - перший етап ігрової корекції труднощів у розвитку дітей. Потім, для більшої ефективності корекційного процесу психолог має організувати і направляти гру дітей (М.Буянов, О.Захаров, А.Співаковська) [1].

Ігрова терапія виконує діагностичні, корекційні, терапевтичні й навчальні завдання, які тісно пов'язані між собою. Вони реалізуються в спонтанній грі, яка проводиться без певного сценарію, або в спрямованій грі, яка проводиться за заздалегідь складеним планом. Як правило, остання не передбачає жорсткого розподілу ролей і допускає імпровізацію.

Діагностична функція гри полягає в розкритті переживань дитини, особливостей її характеру, взаємин із дорослими та іншими дітьми. Гра як природний експеримент виявляє деякі приховані симптоми і тенденції, захисні настановлення, конфлікти і способи їх розв'язання дітьми.

Терапевтична функція спонтанної гри полягає в наданні дитині можливості емоційного і моторного самовираження, усвідомлення й відреагування напруження, страхів, фантазій. Ігрова терапія активізує життєві сили дітей, підвищує їхній тонус, настрій.



Корекційна та навчальна функції гри полягають в перебудові несприятливих рис у характері дитини (наприклад: сором'язливість, нерішучість, плаксивість, жадібність, агресивність, егоцентризм та ін.), у пошуку способів розв'язання різних життєвих ситуацій [1, с. 234].

Ігрова корекція найбільш успішна у віці 4-10 років. Доцільно її використовувати і в більш молодшому (рухливі, предметні ігри), і в більш старшому віці (драматизація). Гра проводиться в кабінеті психолога, де є килимок та ігровий матеріал: ляльковий театр, маски, ляльки, розбірні конструкції тощо. У кабінеті бажано мати велике горизонтальне дзеркало, у якому діти могли б бачити себе під час гри. За допомогою невеликої кількості ляльок можна відтворити практично безліч ігрових ситуацій. Як теми для гри використовуються казки, вірші, розповіді, придумані історії, фантазії дітей, зміст сновидінь або реальні події.

Ігрова терапія використовується як в індивідуальній, так і в груповій формі. На відміну від індивідуальної, групова ігротерапія забезпечує реальне соціальне оточення для знаходження та експериментування з новими, ефективнішими способами взаємин із однолітками, набуття нових знань не лише про інших, алей про себе. Під час взаємодії діти допомагають одне одному брати відповідальність за побудову міжособистісних стосунків. Присутність в ігровій кімнаті інших дітей сприяє пов'язуванню терапевтичного досвіду з реальністю [5, с. 54].

Важливим критерієм групової ігротерапії вважається наявність у дитини соціальної потреби у спілкуванні, яка формується на ранніх етапах дитячого розвитку. У випадку, коли соціальна потреба в дитини відсутня, постає особливе завдання – формування потреби в соціальному спілкуванні, яке може бути оптимально розв'язане у формі індивідуальної ігротерапії. Якщо ж соціальна потреба сформована, то найкращою формою корекції особистісних порушень спілкування є групова ігротерапія. Визнання однолітків мотивує дитину до зміни своєї поведінки. Водночас групова ігротерапія – не простий замітник індивідуальної. Велике значення для успіху роботи ігротерапевтичної групи має її склад, який є потужним інтегруючим або дезінтегруючим фактором.

Х.Джінотт виокремлює різні категорії дітей, у роботі з якими доцільно застосовувати групову ігротерапію:

1. Неконтактні діти, в поведінці яких виявляється надмірна покірливість, сором'язливість, ізольованість, мовчазність. Таким дітям важко взаємодіяти з терапевтом під час індивідуальних сеансів. Більшість із них у повсякденному житті уникають соціальних контактів, мало граються з однолітками, а тому потребують вільної та безпечної міжособистісної комунікації.

2. Незрілі діти, у взаємодії з якими батьки виявляють надмірне піклування та пестоці. Такі діти погано адаптуються до життя поза

сімейним «інкубатором», не можуть адекватно приймати потреби й почуття інших, а тому часто вступають у конфлікти з однолітками. Хоча вони потребують соціального досвіду, проте їм важко ділитися своїми іграшками з іншими або діяти без винагороди. Для незрілих дітей групова ігротерапія набуває особливого значення. Група забезпечує мотивацію та підтримку для зростання, а також безпечну територію для перевірки нових форм поведінки (навчаються ділитися своїми речами, взаємодіяти і співпрацювати, знаходити компроміс).

3. Діти зі страхами. Тривожність таких дітей виявляється у специфічних витіснених страхах (темряви, бруду, гучних звуків тощо). В індивідуальній терапії ці діти можуть уникати зустрічей зі своєю тривогою, ухилитися від певних ситуацій та об'єктів. Однак у груповій терапії, завдяки іншим дітям, вони «проживають» свої невротичні страхи. Наприклад, у групі діти можуть галасувати, гучно стріляти з пістолетів, вимикати світло, забруднюватися.

4. «Надмірно слухняні» діти. Вони занадто альтруїстичні, охайні, віддають себе повністю служінню своїй сім'ї, не залишаючи енергії для задоволення власних потреб або побудови стосунків з однолітками. В ігровій кімнаті поводяться чемно, приносять малюнки й подарунки терапевту, говорять йому багато компліментів. Однак, на думку Х.Джінотт, така поведінка слугує захистом від власних агресивних імпульсів і страху зворотної агресії терапевта. Групова терапія забезпечує сприятливе оточення для зникнення псевдопозитивної поведінки таких дітей.

5. Діти зі шкідливими звичками (смоктання пальців, обкусання нігтів, проблеми з їжею, істерики тощо). Якщо занепокоєння викликане саме цим, і відсутні інші свідчення більш серйозної патології, то такі розлади розцінюються як вияв витіснених прагнень до незалежності. Труднощі з'являються пізніше, ніж у ранньому дитинстві, як результат батьківського неприйняття самостійності й незалежності дитини. В умовах групової ігротерапії прагнення до незалежності заохочується завдяки мінімальним обмеженням ігрової ситуації та ідентифікації з більш самостійними однолітками.

6. Діти з розладами поведінки, зокрема агресивні й жорстокі, також потребують групової взаємодії. Погану поведінку може спричинити неусвідомлений протест проти реального або вигаданого поганого поводження з боку батьків. Найскладніше завдання у взаємодії з такими дітьми полягає у встановленні щирих стосунків. М'який вплив групи та своєчасні інтервенції терапевта допомагають цим дітям набувати самоконтроль. Слід зауважити, що значення та джерело агресії дитини слід установлювати до початку групової роботи. Якщо агресія спричинена психопатологією або іншими характерологічними умовами, її неможливо подолати лише завдяки груповій роботі.

Слід зазначити, що в ігрову групу дослідники рекомендують включати одного або двох гарно адаптованих дітей як нейтралізаторів

надмірної активності інших. Гарно адаптовані діти з високим самоконтролем допомагають зберігати соціальне прийнятні форми поведінки.

На думку Х.Джінотт, обмеженнями і протипоказаннями для групової ігротерапії є: яскраво виражені дитячі ревності, які виявляються у формі конкуренції; асоціальна поведінка, що створює загрозу для безпеки партнерів по групі; прискорений сексуальний розвиток; крайній ступінь агресивності; актуальний стресовий стан. У таких випадках проведенню групової ігротерапії має передувати індивідуальна робота, що забезпечує зняття гострої симптоматики й підготовку дитини до роботи у групі.

#### **Література:**

**1. Кузікова С. Б.** Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / Світлана Кузікова. – 2-ге вид., стереотип. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 384 с. **2. Эльконин Д. Б.** Психология игры / Даниил Эльконин. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 226 с. **3. Шапар В. Б.** Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с. **4. Вікова** та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В.Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. **5. Литвиненко С. А.** Ігротерапія / Світлана Литвиненко. – К. : Шкільний світ, 2010. – 128 с.

#### **Хлопоніна Н. Є. Ігрова терапія в психокорекційній роботі з дітьми.**

Теоретичний аналіз присвячений проблемі ігрової терапії в психокорекційній роботі з дітьми. В статті визначається гра як провідна діяльність дитини дошкільного віку, виділяються види ігор, визначається сутність та особливості рольової гри дитини. Узагальнюються основні напрямки сучасної ігрової терапії: психоаналітична ігрова терапія, ігрова терапія від реагування, ігрова терапія відносин. Аналізуються основні завдання ігротерапії: діагностичні, корекційні, терапевтичні та навчальні. Визначаються індивідуальна та групова форми ігрової терапії. Визначаються категорії дітей, які потребують групової форми ігротерапії.

*Ключові слова:* гра, види ігор, рольова гра, ігрова терапія, психоаналітична ігрова терапія, ігрова терапія від реагування, ігрова терапія відносин, індивідуальна та групова ігрова терапія.

#### **Хлопонина Н. Е. Игровая терапия в психокоррекционной работе с детьми.**

Теоретический анализ посвящен проблеме игровой терапии в психокоррекционной работе с детьми. В статье определяется игра как ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста, выделяются виды игр, определяется сущность и особенности ролевой игры ребенка.

Обобщаются основные направления современной игровой терапии: психоаналитическая игровая терапия, игровая терапия отреагирования, игровая терапия отношений. Анализируются основные задания игротерапии: диагностические, коррекционные, терапевтические и обучающие. Определяются индивидуальная и групповая формы игровой терапии. Определяются категории детей, которые нуждаются в групповой форме игротерапии.

*Ключевые слова:* игра, виды игр, ролевая игра, игровая терапия, психоаналитическая игровая терапия, игровая терапия отреагирования, игровая терапия отношений, индивидуальная и групповая игровая терапия.

### **Нлопонина N. Game therapy in children's psychological correction.**

#### **Annotation**

Theoretical research devoted to problem of game therapy in children's psychological correction. In article define game as a leading type of children's activity in preschool age, mark out the types of games; define the point and the peculiarity of the children's role game. Generalizes the basic tendency of modern game therapy: psychoanalytical games therapy, reacting games therapy, relations games therapy. Analysis the basic tasks of group games therapy: diagnostic, therapy, correction and educational tasks. Define the individuals and the group's forms of games therapy; define the children's categories needs group games therapy.

*Key words:* game, role game, types of games, games therapy, psychoanalytical games therapy, reacting games therapy, relations games therapy, individual and group games therapy

УДК 376

**Хохліна О. П.**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОГО ПІДХОДУ**

Ефективність педагогічного процесу щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку значною мірою визначається його теоретико-методологічним підґрунтям. Одним із найважливіших елементів методології науки на конкретно-науковому та техніко-технологічному рівні є підходи, які використовуються як у дослідницькій, так і в практичній діяльності дефектолога. Особливе місце серед методологічних підходів займає системний, або системно-структурний.

Як свідчить аналіз наукових досліджень у галузі спеціальної психології й корекційної педагогіки та сучасної педагогічної практики, у них все більшою мірою виявляється використання, інколи стихійне, зазначеного підходу. Широке ж та цілеспрямоване використання фахівцями системного підходу як методологічного інструментарію передбачає уточнення його суті та конкретизації щодо організації спеціальної освіти. Саме це й стало метою теоретичного дослідження, узагальнені результати якого наводяться у статті. В основу дослідження було покладено аналіз праць Ю.К.Бабанського, С.У.Гончаренка, М.С.Кагана, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, О.М.Ткаченка, Б.К.Тупоногова, В.М.Синьова, О.П.Хохліної та ін.

Результати проведеної роботи свідчать, що системний підхід у дослідженні та на практиці дозволяє найбільш повно та ефективно підійти до вирішення проблеми, оскільки він базується на вимозі врахування усіх існуючих сторін та зв'язків об'єкта. Системність наукового знання є наслідком та відображенням системних взаємозв'язків, якими характеризується сама дійсність. Власне системний підхід конкретизує положення про системну будову об'єкта, про його ввімкнутість у рівневі взаємодії з іншими об'єктами.

Які основні позиції складають суть системного підходу? Наведемо найважливіші з них. 1). До вивчення, розгляду явища слід підходити як до системи, тобто певної цілісності, до якої входять у певних зв'язках і відношеннях окремі елементи. 2). Система не зводиться до суми елементів, а має структуру. Властивості ж елемента визначаються його місцем у структурі (звідси – «системно-структурний аналіз»). 3) Кожне явище є не лише системою взаємопов'язаних елементів, а й підсистемою у більш загальній системі. 4). Складові (елементи) системи можна розглядати як самостійні системи. Враховуючи зазначене, використання системного підходу у дослідженні чи практичній роботі дозволяє розглядати, вивчати явище та забезпечувати його становлення з огляду на повноту характеристик.

У дефектології для ефективного розв'язання проблем освіти дітей з вадами розвитку передбачено розгляд як психологічних, так і педагогічних аспектів. Відповідно, використання системного підходу щодо вирішення питань психологічного та педагогічного спектру має свою специфіку. Так, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Щонайперше цілісністю в освітньому закладі характеризується педагогічний процес, який забезпечує освіту підростаючого покоління. Освіта дітей з порушеннями психофізичного розвитку (спеціальна освіта), як системне утворення, забезпечується її складовими: навчанням, вихованням, корекцією розвитку дитини. Кожна із зазначених складових у системі освіти характеризується як відносно самостійна система.

На думку М.С.Кагана, вивчення системи має передбачати вивчення її як частини метасистеми (тобто зовнішньої), в яку вона вписана і в якій функціонує. З огляду на це, навчання, виховання та корекція є підсистемами у метасистемах «загальна освіта», «спеціальна освіта» та «педагогічна система», тобто системами більш низького порядку. Для визначення сутності кожної із зазначених підсистем важливо їх пов'язати з усіма основними компонентами системи освіти й лише після цього розглядати внутрішні структури підсистеми та їх змістово-педагогічну роль. Розгляд, наприклад, корекції як підсистеми загальної освіти дає змогу відобразити в ній усі найважливіші закони педагогіки, принципи навчання й виховання та охопити у цілісному вигляді її мету, зміст, методи, форми і результати. А бачення в ній відносно самостійної педагогічної системи передбачає з'ясування особливостей реалізації загальних принципів навчання і виховання, побудови всіх її складових ланок та визначення своїх специфічних закономірностей. Водночас слід зауважити, що виділити складові частини спеціальної освіти можна лише абстрагуванням функцій кожної з них для їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи.

Таким чином, спільним між навчанням, вихованням та корекцією є те, що вони розглядаються як педагогічні явища, що вони є підсистемами педагогічного процесу. Тому важливо їх аналізувати як системи, куди входять компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. Але, якщо навчання, виховання та корекцію брати як відносно самостійні компоненти педагогічної системи, то відмінність між ними полягає в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності. Розглянемо специфіку окремих складових спеціальної освіти у контексті системного підходу на прикладі співвідношення навчання та корекції.

Так, мета навчання – дати учням знання, вміння та навички, мета корекції – виправити вади психічної і фізичної сфер розвитку, розвивати дитину в цілому. Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Проте, особливості корекційного впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати у дитини, залежить постановка мети й пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності.

Розглянемо конкретно особливості компонентів корекції та навчання. Організація корекції у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмного матеріалу (тобто навчання), а й для подолання в них недоліків розвитку, відповідно до попередньо

поставленої спеціальної мети заняття і предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту чи особистості тощо). Організаційний бік такої роботи охоплює широкий діапазон питань від визначення оптимальної її форми (індивідуальна, групова, фронтальна), типу і структури заняття (урок, екскурсія) до забезпечення учнів необхідними матеріалами, інструментами тощо.

Особливе значення для проведення корекції має цілеспрямований добір змісту навчання та використання його можливостей з цією метою. виправлення вад дитини та її навчання можуть здійснюватись на одному й тому самому програмному матеріалі. Проте не будь-який навчальний матеріал має корекційне значення і сприяє становленню певної складової розвитку. Зміст навчання повинен не тільки визначатися відповідно до особливостей категорії аномальних дітей, з якою проводиться корекційна робота, і можливостей засвоєння матеріалу, а й включати корекційно-розвивальний матеріал як свою безпосередню складову. Якщо ставиться мета сформувати в дитини певну розумову дію, то навчальний матеріал має уможливити таку роботу. Наприклад, розв'язання арифметичної задачі повинне ставити дитину в ситуацію необхідності виконувати дію узагальнення предметів за спільною ознакою. Умови такої задачі мають містити у собі необхідний для цього матеріал. У такому розумінні спеціально дібраний зміст навчання, як і інші компоненти педагогічного процесу, є засобом корекційно-розвивального впливу.

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до предмета корекції методики впливу (методи, засоби, прийоми, умови тощо), що є його інструментом і засобом подачі дібраного змісту навчання. Вона тісно пов'язана як з метою, так і з тим змістовим матеріалом, який використовує. Так, для формування у школяра розумових дій використовуються учбово-практичні завдання, виконання яких неможливе без цих дій; для формування уявлень – пояснення в поєднанні з показом, набуттям чуттєвого досвіду тощо.

Постановка й досягнення мети впливу вимагають передбачати й корекційні ефекти як специфічні, вагомі її компоненти, тобто обирати показники результативності роботи з дитиною, проведеної засобами організації, змісту, методики. Якщо показником ефективності навчання є засвоєння учнем знань і способів дій, намічених навчальними програмами, то ефективність корекції вимірюється за параметрами, що свідчать про його розвиток. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення в дитини діяльності (ігрової, учбової, трудової), всіх її структурних компонентів, набуття таких характеристик діяльності, як її усвідомленість та довольність, загальнонавчальних та загальнотрудових умінь, сформованість особистісних якостей, певних складових психічного розвитку, передусім вищих форм їх організації, тобто утворень, важливих для успішної адаптації особи до вимог життя в суспільстві. Результативність або її відсутність визначає правомірність

запровадження чи необхідність перегляду запропонованих для корекційно-розвивальної роботи організації, змісту, методики з огляду на їх ефективність, уточнення психологічної сутності предмета корекції у дитини. Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесів, слід враховувати і різний термін їх досягнення. Так, зазначимо, що опанування учнями знань, умінь та навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психічних надбань.

Таким чином, у взаємопов'язаному розгляді та забезпеченні усіх компонентів педагогічного процесу (цільового, організаційного, змістового, методичного, результативного) з урахуванням їх специфіки у навчанні, вихованні, корекції розвитку вбачається використання системного підходу при розв'язанні проблем спеціально освіти, а саме її педагогічних аспектів, у науковому дослідженні та практиці роботи освітнього закладу. Однак, повнота вирішення проблем залежить і від використання системного підходу щодо їх психологічних аспектів.

У спеціальній освіті (як і загальній) особливе місце відводиться, як уже зазначалось, корекції розвитку дитини. Корекція, як педагогічне явище, базується на з'ясуванні суті предмета корекції та очікуваних розвивальних ефектів, стану та особливостей його сформованості у дітей, змістових ліній корекційно-розвивальної роботи, механізмів становлення складової психофізичного розвитку, що визначається як предмет корекції. При цьому необхідною умовою розв'язання наукових та практичних проблем є врахування особливостей аномальних дітей, загальних та специфічних закономірностей їх розвитку, структури дефекту. Зазначені позиції можуть розглядатися як елементи у системі питань психологічного аспекту вирішення проблем спеціальної освіти. При цьому особливе значення в роботі має системний розгляд структури дефекту певної категорії дітей, пов'язаних з нею специфічних закономірностей розвитку та відповідних шляхів корекційно-розвивального впливу. Системного підходу потребує розгляд складових психофізичного розвитку дитини, її особистості, як предмета корекційного впливу. У зв'язку з цим доречним сказати про бачення суті системного підходу у психології К.К.Платоновим та Б.Ф.Ломовим.

Так, К.К.Платонов визначає алгоритм (етапи) системно-структурного аналізу психічного явища: 1).З'ясувати, яке психічне явище береться за цілісність. 2).З'ясувати, що є елементами цілісності – ті складові, що вже не поділяються та відносно співставляються. 3).З'ясувати найсуттєвіші та загальні зв'язки між елементами і між кожним з них і цілісністю. 4). Визначити підсистеми, підструктури, в які входять всі елементи – тобто, визначити компоненти. 5). З'ясувати ієрархію компонентів. 6). Узагальнити інформацію щодо усіх елементів, компонентів, їх зв'язків та поглибити знання про ціле. Відповідно до суті системного підходу, Б.Ф.Ломов визначає рівні розгляду психіки для забезпечення його повноти: 1). Вивчення людини на рівні суспільних



відносин. Тут особистість, діяльність, спілкування вивчаються в глобальному плані. 2). Вивчення структури особистості, діяльності, спілкування. 3). Вивчення психічних процесів, психічних станів. 4). Вивчення фізіологічної основи психічної діяльності. О.М.Ткаченко також відмічає системну будову психіки, її ввімкнутість у взаємодіючі біологічну та соціальні системи.

Педагогічна робота у спеціальному освітньому закладі потребує спеціальної організації. Ефективність такої роботи значно підвищується за умови використання у спеціальній психології та педагогіці, у наукових дослідженнях та практиці роботи закладів системного підходу до вивчення, розгляду, пояснення педагогічних та психічних явищ. Він забезпечує цілісне вирішення проблем та завдань навчання, виховання та корекції розвитку аномальних дітей. Однак інтенсивність запровадження такого підходу потребує ретельного осмислення суті та можливостей його застосування до розв'язання конкретних науково-практичних проблем на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки.

**Хохліна О. П. Організація педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти на основі системно-структурного підходу.**

В статті розкривається суть і місце системно-структурного підходу у вивченні, поясненні педагогічних та психічних явищ.

*Ключові слова:* спеціальна освіта, педагогічний процес, системно-структурний підхід.

**Хохлина Е. П. Организация педагогической работы в специальных учебных заведениях на основе системно-структурного подхода.**

В статье раскрывается сущность и место системно-структурного подхода в изучении, объяснении педагогических и психологических явлений.

*Ключевые слова:* специальное образование, педагогический процесс, системно-структурный подход.

**Khokhlina E. Organization of pedagogical work in the special educational establishments on the basis of system-structural approach.**

The article presents the essence and the place of the system-structural approach in studying, teaching and explanation of mental phenomenas.

*Keywords:* special education, pedagogical process, system-structural approach.

## **ЛОГОПЕДІЯ**

УДК 376-056.34

**Базима Н. В.**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Науковий пошук у вітчизняній корекційній педагогіці та спеціальній психології в останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю дослідження проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з раннім дитячим аутизмом (далі – РДА) (Н.Байкіна, В.Синьов, Т.Скрипник, В.Тарасун, Г.Хворова, О.Хохліна, Д.Шульженко, М.Шеремет). Виходячи з аналізу сучасних літературних джерел та вивчаючи наукову спадщину класиків, які детально описали аутизм як спектральне порушення (Г.Аспергер, Є.Баєнська, В.Башина, К.Гілберт, Д.Ісаєв, В.Каган, Л.Каннер, К.Лебединська, В.Лебединський, М.Ліблінг, С.Мнухін, О.Нікольська, Т.Пітерс, Л.Шипіцина), приходимо до висновку, що, проблема аутизму вимагає глибокого і детального дослідження та вивчення. Адже діти з аутизмом – це неоднорідна група, яку об'єднує те, що усі вони потребують ранньої і систематичної лікувально-педагогічної роботи для підготовки їх до навчання, до оволодіння елементарними формами комунікації та взаємодії з оточуючими людьми.

Існує чимало гіпотез, що пояснюють природу аутизму, але на сьогоднішній день виокремленої причини чи причин, які спричиняють виникнення аутистичних проявів, не визначено. Виходячи з даних наукових досліджень, можна сказати, що синдром раннього дитячого аутизму має різну нозологічну приналежність і різноманітну етіологію.

Звертаючись до статистичних даних, можна зазначити, що упродовж останніх років частота фіксування аутизму має явну тенденцію до зростання, яка не залежить від національного, расового, географічного та інших факторів, що підкреслює не локальний, а загальнолюдський характер цього складного психічного захворювання [3].

Ми вбачаємо двояке пояснення зазначеного факту. За оперативними даними, збільшення кількості зафіксованих випадків встановлення діагнозу «ранній дитячий аутизм» може бути спричиненим безпосередньо кількісним зростом народжуваності дітей із зазначеним порушенням або його набуттям у перші роки життя (відповідно до зафіксованих прикладів виникнення аутистичних порушень унаслідок неякісних вакцинацій або з інших причин). З іншого боку, збільшену частоту виявлення дітей, які мають аутистичні порушення, можна пояснити якісним покращенням використання діагностичних методик у

галузях педагогіки, психології та медицини та суттєвим удосконаленням системи корекційно-педагогічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку з психофізичними порушеннями. Також, на нашу думку, поштовхом до частого застосування зазначеного діагнозу може бути у деяких випадках його популярність через широту проявів аутизму та різноманітність їх поєднань, що зменшує критеріальність визначення основних ознак даного порушення і може спричинити невідповідність встановленого діагнозу через недосконалість методик обстеження та діагностики чи неповноту збору анамнезу.

Хоча української статистики стосовно аутизму доки ще не існує, однак, як свідчить зарубіжний досвід, рання висококваліфікована діагностика, тривала комплексна адекватна своєчасно розпочата медико-психолого-педагогічна корекція, безперервний психолого-корекційний супровід сім'ї, в якій зростає і виховується дитина з раннім дитячим аутизмом, надає можливість більшості аутичних дітей досягти позитивних зрушень як у розвитку психічних процесів та функцій, так і у розвитку мовлення та виробленні навичок комунікації та спілкування з оточуючими людьми, що стане запорукою більш швидкої адаптації та соціалізації дітей зазначеної категорії.

На сьогодні, за даними МКХ-10 (Міжнародна класифікація хвороб 10-го перегляду), аутизм віднесено до групи розладів, що характеризуються якісними аномаліями соціальної взаємодії та спілкування та обмеженим, стереотипним набором інтересів та діяльності [5].

В Україні неврологи і психіатри користуються «Класифікацією уражень нервової системи у дітей та підлітків», яка узгоджена з Міжнародною статистичною класифікацією хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я МКХ-10.

Для дітей з РДА, незалежно від глибини аутистичних порушень, як зазначає Д.Шульженко, спільним є глибоке порушення розвитку, що характеризується ґрунтовними порушеннями соціальних і комунікативних навичок, а також стереотипними інтересами і патернами поведінки [4]. Відомо, що однією з характерологічних особливостей усіх аутичних дітей є неспроможність використовувати свої знання і вміння у реальному повсякденному житті, самостійного гнучкого перенесення засвоєних навичок у нові умови.

Зробивши аналіз багатьох наукових досліджень (Є.Баєнська, В.Башина, К.Лебединська, С.Морозова, С.Морозов, Т.Морозова, О.Нікольська, Л.Нурієва, В.Тарасун, Г.Хворова, М.Шеремет, Д.Шульженко), можна визначити багаточисельність і різноманітність порушень мовленнєвого розвитку дітей з синдромом РДА.

Але, попри те, що розвиток мовлення у аутичних дітей може відрізнитися досить суттєво: від мутичності до надзвичайно раннього і бурхливого розвитку, можна визначити його найхарактерніші порушення, до яких належать: важкоінтерпретований плач; обмежене гуління (може

нагадувати вигуки, верещання, писк); відсутність імітації звуків або фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих, що не відповідає контексту); мутизм (відсутність мовлення); ехолалії (повторення почутих слів та фраз, інколи без розуміння їх змісту та без прикріплення до контексту); слова-штампи, фрази-штампи; широке використання неологізмів; пізня поява та неправильне використання особових займенників; відсутність у мовленні звертання, нездатність до ведення діалогу при достатньому розвитку монологічного мовлення; автономність мовлення; порушення семантичної сторони мовлення; порушення синтаксичної будови мовлення; порушення граматичної будови мовлення; нездатність до словотворчості; порушення звуковимови; порушення мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний); порушення просодичних компонентів мовлення (відхилення тональності, швидкості, ритму, інтонаційного переносу).

Слід відзначити неоднорідність мовленнєвих порушень та варіативність їх проявів у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини. Та незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі насамперед страждає можливість використовувати його з метою спілкування.

Зокрема, науковці Є.Баєнська, М.Лібінг, О.Нікольська у своїх дослідженнях виділили чотири варіанти мовленнєвого розвитку аутичних дітей [2]:

I група – майже повна відсутність експресивного мовлення при наявності вокалізацій і бурчання. Окремі слова або короткі фрази, які вимовляє дитина на висоті афекту у значущій для неї ситуації, дозволяють припустити, що вона розуміє мовлення (хоча б частково).

II група – груба затримка процесу формування мовлення, низька мовленнєва активність, відсутність спонукань до активного мовлення, наявність ехолалій, набору стереотипних коротких фраз (набутих у ситуації афекту) або цитат з улюблених книг для коментування реальних ситуацій, використання для задоволення прохання інфінітивних дієслів, крику або безпосереднього вказування на бажаний предмет.

III група – наявність значного словникового запасу, використання «дорослого» мовлення (нерідко літературного), застосування довгих монологів на цікаву для дитини тему при повній нездатності до ведення діалогу; порушення вимови у вигляді змазаного та нечіткого мовлення, заміни звуків та невідповідності інтонації змісту.

IV група – значна затримка мовленнєвого розвитку (іноді – регрес власного мовлення у віці 2-2,5 років), тихе, нечітке мовлення з відстроченими ехолаліями, можливе відсутність розуміння інструкцій поряд з швидкою реакцією на складний казковий образ або емоційно-вадливу для дитини ситуацію [2].

Результати психологічних досліджень та спостережень багатьох науковців свідчать про те, що аутична дитина швидше не може, ніж не хоче спілкуватися (Є.Баєнська, В.Башина, В.Каган, К.Лебединська,

О.Нікольська, Т.Пітерс, В.Тарасун, М.Шеремет, Д.Шульженко). На перший план виступає, перш за все, нездатність налагодити соціальну взаємодію, підтримувати контакт з іншою людиною без явного психологічного дискомфорту. А відсутність або зниження рівня потреби у спілкуванні, посилене прагнення уникати контактів і небажання спілкуватися у подальшому спричиняють характерні труднощі сприймання інформації та розуміння ситуації спілкування.

Ми вважаємо, що аутична дитина, щоб уникнути незрозумілих, і, за її сприйманням та уявленням, небезпечних і складних ситуацій використовує певний психологічний захист для усунення психологічного дискомфорту та зведення до мінімуму негативних переживань. Виникає своєрідний парадокс: дитина не здатна до комунікації через невміння спілкуватися, яке виникає унаслідок уникнення нею взаємодії з оточуючими людьми. Від того, наскільки вчасно буде надана допомога щодо озброєння прийомами взаємодії з іншими людьми та подолання страху перед цією взаємодією, залежить успіх формування загальної пізнавальної активності, особистості дитини з аутизмом, її соціалізації та інтеграції у середовище людей тощо.

Формування комунікативної діяльності аутичних дітей – надзвичайно складний корекційний процес, який мають здійснювати кваліфіковані спеціалісти за підтримки батьків, що сприятиме виробленню необхідних для особистісного розвитку дитини з аутистичними проявами передумов встановлення їх порозуміння та взаємодії з оточуючими людьми. Це у подальшому дасть змогу допомогти особам, які мають ранній дитячий аутизм, максимально реалізувати свій потенціал та жити повноцінним життям у суспільстві, адже за умови своєчасно розпочатої корекційної роботи, як свідчать дослідження сучасних вітчизняних науковців (В.Тарасун, Т.Скрипник, Г.Хворова, Д.Шульженко), можливе подолання аутистичних тенденцій і поступове входження дитини у соціум. З різною результативністю, у власному темпі, з індивідуальними досягненнями, але кожна аутистична дитина може поступово оволодівати складними для неї формами взаємодії з людьми.

#### **Література:**

- 1. Детский аутизм** : хрестоматія : учеб. пособие для студ. высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / сост. Л. М. Шипицына. – изд. 2-е, перераб. и доп. – СПб. : Дидактика плюс, 2001. – 368 с.
- 2. Никольская О. С.** Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либинг. – М. : Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
- 3. Шульженко Д. І.** Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Д. І. Шульженко. – К., 2009. – 385 с.
- 4 Шульженко Д. І.** Аутизм – не вирок / Д. І. Шульженко. – Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.
- 5. <http://www.mkb10.ru/>**

**Базима Н. В. До проблеми вивчення дітей з аутистичними порушеннями.**

В статті розкриті проблеми, що стосуються розвитку та дітей раннього та дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом.

*Ключові слова:* проблеми мовленнєвого розвитку, комунікативна діяльність, діти раннього віку, діти дошкільного віку, аутизм.

**Базыма Н. В. К проблеме изучения детей с аутистическими нарушениями.**

В статье раскрыты проблемы, касающиеся развития детей раннего и дошкольного возраста с ранним детским аутизмом.

*Ключевые слова:* проблемы речевого развития, коммуникативная деятельность, дети раннего возраста, дети дошкольного возраста, аутизм.

**Bazima N. As for the problem of education of children with autistic disorders.**

Problems of development of children of early age and preschool children with an autism are presented in the article.

*Key words:* problems of speech development, communicative activities, children of early age, preschool children, autism.

УДК 376.36

**Бегас Л. Д.**

### **ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ЗАНЯТТЯ ЯК НОВА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ**

Протягом багатьох років питання вивчення та виховання дітей із заїканням інтегрувалися на рівні дефектології. Заїкання в дефектологічних дослідженнях вивчалось з клінічних, психологічних та педагогічних позицій. Цей напрямок обрали Т. Непфнер та Е. Фрешельс. Прихильниками були А. Лібман, Г. Неткачев, Ю. Флоренська. Розуміння соціальної значущості проблеми забезпечення безпеки дитини дошкільного віку у всіх сферах її життєдіяльності дало могутній імпульс для активізації наукових досліджень.

З 90-х років ХХ століття почався самостійний розвиток двох наукових напрямків: спеціальної педагогіки та спеціальної психології.

Спеціальна психологія вивчає причини, сутність та закономірності мовленнєвих розладів, в тому числі і заїкання, психологічні особливості дітей з недоліками у розвитку пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери особистості.

Спеціальна педагогіка є складовою частиною педагогіки і розробляє теоретичні аспекти спеціального навчання та виховання осіб з недоліками у розвитку, для яких навчання в звичайних педагогічних умовах за допомогою загально педагогічних методів та засобів майже неможливе.

Під час роботи з дітьми які заїкаються вводяться деякі зміни, пов'язані з мовленнєвими можливостями дітей: подовження строків вивчення більш складних тем, занять та ін. та спеціально розроблені провідними дослідниками даної проблеми.

Методики Н.А. Чевельової та С.А. Міронової будуються на навчанні заїкуватих дітей поступовому оволодінню навичками вільного мовлення: від найпростішої ситуативної її форми до контекстної. Тільки Н.А. Чевельова робить це в процесі розвитку ручної діяльності дітей, а С.А. Міронова – під час проходження різних розділів програми дитячого садка [6, с.31].

В.І. Рождественська пропонує систему дихальних, голосових ігрових вправ та вправ на розслаблення, завдання на виховання координації мовлення з різноманітними рухами, спрямованими на корекцію темпу мовлення.

М.І. Геркіна, а в подальшому і Є.М. Пелінгер, враховуючи ситуативний характер заїкання і порушення у дітей комунікативної функції мовлення, пропонують методику сюжетних ігор та театралізованих вистав. Починається заняття з розігрування сюжетів з уявним співрозмовником, що дає установку правильної мовленнєвої поведінки в реальних ситуаціях спілкування з однолітками. На наступному етапі розігруються побутові теми, а наприкінці курсу – рольові ігри.

Незважаючи на певні напрацювання у цьому напрямку, у дослідженнях з проблеми виховання дітей старшого дошкільного віку із заїканням не приділено належної уваги поведінковому компоненту, який характеризує рівень активності особистості, що спрямований на збереження власного життя і здоров'я у відповідності з власним суб'єктивним ставленням до соціального середовища і до себе.

Спеціальна педагогіка ставить перед собою мету вирішити наступні теоретичні та практичні завдання:

- Розроблення теоретично-методологічних основ спеціального навчання та виховання.
- Розроблення принципів, методів та змісту навчання та виховання дітей з розладами мовлення.
- Вивчення існуючих педагогічних систем освіти осіб зі спеціальними вимогами у навчанні.
- Дослідження, розробка та реалізація педагогічних засобів попередження та подолання мовленнєвих розладів у дітей.
- Розроблення спеціальних педагогічних технологій.
- Розроблення освітніх та корекційно-розвиваючих програм.

- Розроблення програм професійної підготовки, соціальної адаптації осіб з мовленнєвими вадами.

- Узагальнення передового педагогічного досвіду [5, с. 16].

Зважаючи на минулі авторитарні підходи, сучасне навчання в дошкільних навчальних закладах України тяжіє до когнітивного. Тому творчо працюючих вихователів цікавить усе, що пов'язано з гуманізацією освіти.

Процес навчання є складною динамічною системою, яка складається з багатьох структурних елементів.

Структуру процесу навчання складають: мета навчання, задачі навчання, зміст учбового матеріалу, методи навчання, засоби навчання, організаційні форми навчання, результати навчання.

Деякі педагоги вважають, що до процесу навчання входять: мета, учбова інформація, засоби педагогічної комунікації, форми діяльності та засоби здійснення педагогічного керівництва різними видами діяльності.

Можна виділити чотири основні функції процесу корекційного навчання: розвиваюча, освітня, виховна та корекційна.

Розвиваюча функція передбачає розвиток особистості в процесі навчання. Нерідко можна почути ствердження, що головною задачею навчання є озброєння вихованців знаннями, вміннями та навиками. Насправді це не зовсім так. Знання, вміння та навички дуже важливі, але їх не можна розглядати як самоціль. Вони є засобами розвитку особистості в цілому.

Освітня функція навчання – це формування базових наукових знань, які складають основу інформаційного фонду, а також практичних вмінь і навиків.

Знання – це результат пізнання навколишнього світу, виражений системою наукових понять, теорій, законів.

Вміння – це дії на основі знань. Існують загальні вміння (володіння усним і письмовим мовленням, робота з книжками, конспектування та ін.) та спеціальні вміння (вони, зазвичай, пов'язані з оволодінням способами діяльності в конкретних науках, предметах – наприклад, робота на комп'ютері).

Навички – це частково автоматизовані дії.

Вищевказані компоненти тісно пов'язані між собою і знаходяться у стані діалектичної залежності (наприклад, за допомогою вміння працювати з книжкою формуються нові знання і т. п.).

Часто нові педагогічні технології ведуть до відмови від звичайної системи: поділ дітей не за віком, а за рівнем розвитку, організація навчання нетрадиційними методами, робота логопеда з малими групами (2-5 дітей), викладання матеріалу блоками.

У нашій країні такі методи були заборонені. Лише у 80-х рр. вчителі-практики звернулися до своїх методичних скарбниць. Вони обрали самостійний шлях, нічого не знаючи про західні методики.

Отже, яким чином можна використовувати існуючі технології або



їхні елементи у практичній роботі з дітьми, які заїкаються? Передусім нагадаймо, що ефективною може бути лише інноваційна технологія, тобто та, яка ґрунтується на потребах та інтересах дітей.

Тому вся увага була зосереджена на видозміні заняття як форми навчання. Так з'явилися театралізовані заняття [2, с.7].

Розробка театралізованих занять відбувалася у двох напрямках: поєднання різних форм навчання і нестандартні заняття.

На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, театралізоване заняття найбільш повно враховує вікові та творчі особливості, інтереси, нахили, здібності кожної дитини. У ньому поєдналися елементи традиційних занять – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Саме такі заняття містять в собі елементи майбутніх технологій, які при групуванні їх у певну систему, що ґрунтується на глибокому знанні потреб, інтересів та здібностей дітей, можуть стати дійсно інноваційними.

Найбільш поширені такі форми театралізованих занять:

1. Рольова гра. Гра належить до важливих засобів корекційно-розвиваючої роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням. Саме вона сприяє фізичному розвитку дитини, розвитку пізнавальних процесів і функцій (сприйняття, мислення, мовлення, уваги та ін.), формуванню уявлень про навколишній світ і вимагає від дітей прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. Кожна гра має чітко розроблений сценарій, головну частину якого необхідно доопрацювати дітям. Отже, пошук вирішення проблеми залишається за ними. Усі дослідники виділяють рольову гру як головний вид діяльності в дошкільному віці, який визначає всебічний розвиток особистості дитини і створює «зону найближчого розвитку» [4, с. 28].

2. Театральна (театралізована) вистава. Сучасному етапу розвитку системи освіти притаманні пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. В якості пріоритетного використовується діяльний підхід до особистості дитини. Одним з видів такої діяльності, яка широко використовується в процесі виховання та всебічного розвитку дітей, є театралізована гра. Л.Виготський визначає драматизацію, або театральну виставу, як найпоширеніший вид дитячої творчості, так як драматична форма відображення вражень у дітей має стихійний характер і проявляється незалежно від бажань дорослих [4, с. 43].

На відміну від рольової гри, вистава передбачає більш чіткий сценарій, який регламентує діяльність дошкільників безпосередньо на занятті і збільшує їхню самостійність під час підготовки сценарію. Театралізовані вистави спрямовані на те, щоб викликати інтерес до заняття. Вони опираються на образ не мислення, фантазію, уяву дітей.

Діти, які виконують ролі, заздалегідь готують собі костюми, ближче знайомляться з героєм, якого будуть представляти, його

характером, поведінкою, зовнішністю. Вони вивчають потрібні слова, вчаться, як себе поводити у відповідній ситуації. До вистави готують необхідні декорації. Безпосередньо перед виставою діти-глядачі отримують завдання та запитання, на які вони знайдуть відповіді, переглянувши виставу. Тоді розігрується театралізована вистава.

В останні роки з метою надання своєчасної систематичної допомоги дітям, які заїкаються, консультативної підтримки їх батьків в організації виховання та навчання дитини, соціальної адаптації та формування передумов навчальної діяльності в дошкільних навчальних закладах різного типу організуються групи короткочасного перебування. До таких груп можуть прийматися діти, які не «підходять» для групових форм роботи: з послабленим здоров'ям, з важкими розладами, з комплексними розладами, з відхиленнями у поведінці, акустичними розладами. Основною формою роботи з ними є індивідуальні заняття, а також заняття малими підгрупами (2-3 особи), які проводяться в присутності батьків. До роботи з дітьми долучаються вихователі, вчителі-дефектологи, логопеди, педагоги музичного та фізичного виховання, психологи.

Заняття з дітьми, які заїкаються характерні широким використанням групових форм роботи. Це робота парами, бригадами. Діти об'єднуються в групи в залежності від їх пізнавальних можливостей, темпів навчальної діяльності, задач корекційно-освітнього процесу, а також по підгрупах (за власним бажанням або за вказівкою вихователя та логопеда) в тимчасові групи для виконання будь-якого завдання. Робота парами, підгрупами дозволяє розвивати самостійність, ініціативність, відповідальність, почуття партнерства, готовність до взаємодопомоги [3, с. 31].

Індивідуальна форма роботи на занятті використовується по відношенню до тих дітей, які значно відрізняються за своїми пізнавальними можливостями, темпами та об'ємами пізнавальної діяльності дітей із заїканням.

До додаткових форм організації педагогічного процесу в системі спеціальної освіти відносяться екскурсії, додаткові заняття, позакласні форми педагогічної роботи (наприклад, позакласне читання), самопідготовка. Логопед визначає конкретні освітні, виховні та корекційні задачі заняття. Освітні задачі визначаються у відповідності з програмою навчання.

Виховні задачі мають суттєвий вплив на організацію та методи навчальної діяльності. Наприклад, виховання самостійності та пізнавальної активності як якостей особистості потребує приділяти більше уваги вправам та різним видам самостійної роботи.

На кожному занятті необхідно враховувати особистий досвід дітей, так їм простіше, цікавіше вивчати матеріал, якщо він пов'язаний з особистими враженнями.

Під час організації заняття враховується індивідуальний темп роботи кожної дитини, особливості її пізнавальної діяльності, пам'яті, моторики і т.п., що допомагає отримати оптимальне поєднання колективної, групової та індивідуальної форм роботи на занятті.

Особливості процесу навчання дітей із заїканням це цілеспрямованість, двобічність, систематичність, комплексність, корекційна спрямованість та ін. Врахування цих особливостей процесу навчання забезпечує його динамічність та результативність. Завданням психолого-педагогічної роботи з дітьми які заїкаються є виховання адекватного відношення до себе, до оточуючих у спілкуванні з ними. Одним з домінуючих методів у цій роботі є психотерапевтичний вплив на розвиток дитини. Тому саме для дошкільників які заїкаються велике значення має загальна психотерапія – створення особливого позитивного емоційного фону у дитячому садочку, в родині, та в повсякденному житті.

#### **Література:**

**1. Иванов Н.** Педагогика коллективных творческих дел / Н. Иванов. – К., 1992. **2. Калягин В. А.** Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб., 2005. **3. Коррекционная педагогика и специальная психология : словарь : учеб. пособие / сост. : Н. В. Новоторцева.** – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб., 2006. **4. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой.** – 2-е изд., стереотип. – М., 2001. **5. Титов В. А.** Специальная педагогика : конспект лекций / В. А. Титов. – М., 2004. **6. Чевелева Н. А.** Исправление заикания у школьников в процессе обучения / Н. А. Чевелева. – М., 1978.

#### **Бегас Л. Д. Театралізовані заняття як нова освітня технологія в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного віку із заїканням**

Педагогічна технологія – це цілеспрямована система. і комплексний підхід поєднання освітньої і виховної мети. Особлива увага приділяється розвитку творчих здібностей дошкільників. Театралізовані вистави, які опираються на образне мислення та фантазію дітей, викликають інтерес до навчання.

*Ключові слова:* педагогічна технологія, спеціальна психологія, соціальна адаптація, нестандартні заняття, рольові ігри.

#### **Бегас Л. Д. Театрализованные занятия как новая образовательная технология в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с заиканием.**

Педагогическая технология – это целенаправленная система и комплексный подход к совмещению учебной и воспитательной целей.

Особое внимание уделяется развитию творческих способностей дошкольников. Театрализованные спектакли опираются на образное мышление и фантазию детей, вызывают интерес к учебе.

*Ключевые слова:* педагогическая технология, специальная психология, социальная адаптация, нестандартные занятия, ролевые игры.

**Begas L. The theatrical lessons as a new educational technology in teaching and educating of pre-school age children with stuttering.**

Pedagogical technology is a purposeful system. This is an integrated approach to the combination of an education goal and an educative one. Special attention is paid to the development of the creative abilities of pre-school children. Staged performances arouse interest in studies. They are based on figurative thinking and fantasy of children.

*Key words:* pedagogical technology, special psychology, social adaptation, non-standard lessons, integrated lessons, role plays

УДК 376.36

**Вінокурова О. В., Вінокурова С. М.**

**ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ**

Мовленнєва діяльність відіграє особливу роль у житті людини, бо є фундаментом мислення, регулятором поведінки і виконує соціальну функцію. Мова забезпечує взаємодію людини з оточуючим соціальним середовищем, у зв'язку з чим порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки. В Україні з кожним роком спостерігається суттєве збільшення кількості дітей зі складними порушеннями мовленнєвого розвитку.

Заїкання – одна з розповсюджених та найбільш складних форм мовленнєвої патології. Заїкання характеризується розладом темпу, ритму, плавності експресивного мовлення, що зумовлено судомним станом м'язів артикуляційного, голосового та дихального апарату (М. Хватцев, Р.Левіна), із переважаючим порушенням комунікативної функції (Л.Белякова, О.Д'якова, І.Поварова).

Вплив заїкання, як порушення мовлення, на розвиток дитини залежить від ступеня дефекту, а також від того, як дитина ставиться до свого дефекту (Л. Белякова, 2001; Н.Власова, 1959; О. Д'якова, 2001). Дослідження провідних вчених (М.Хватцев, Ю.Флоренська, Н.Власова, В. Селіверстов) свідчать про те, що з віком дитини зростає ступінь фіксованості на власному мовленнєвому дефекті. Результати досліджень

психологічних особливостей заїкуватих осіб різного віку представлено в наукових працях В.Селіверстова, В.Кочергіної, В.Калягіна, Т. Візель.

Серед учнів загальноосвітніх шкіл діти, що страждають заїканням, складають особливу групу (А. Ястребова). Вони потребують логопедичної допомоги вже з перших днів навчання. Без неї вони відчують труднощі у процесі спілкування з однолітками та дорослими. Своєчасна та систематична допомога дозволяє подолати заїкання та обумовлені ним негативні наслідки у розвитку особистості молодшого школяра. Труднощі спілкування учнів початкових класів, що заїкаються, з однолітками та дорослими нерідко стають причиною затримки їх особистісного розвитку, низького статусу в шкільному колективі, дезадаптації, тривожності (Р.Левіна, С.Леонова, В. Селіверстов, Н.Чевельова, А.Ястребова).

Згідно поглядів багатьох вчених (Б.Анан'єв, М.Бахтін, А.Бодальов, О.Грибова, О.Леонт'єв, М.Лісіна та ін.), спілкування – одна з основних умов розвитку дитини, дуже важливий компонент формування особистості, а також провідний вид діяльності, спрямований на пізнання та оцінку самого себе за допомогою інших. Процес спілкування у дітей із заїканням порушено, а це, у свою чергу, впливає на рівень самооцінки.

На сучасному етапі розвитку логопедії найефективнішим загальноновизнано комплексний метод усунення заїкання. Особливої актуальності набуває врахування під час надання комплексної корекційної допомоги усіх особливостей особистості дитини, спричинених мовленнєвим порушенням.

Комплексний метод подолання заїкання вимагає здійснення педагогічного впливу на різні сторони психофізичного стану дитини, що заїкається. Цим зумовлена необхідність дослідження особливостей особистості дитини із заїканням, до яких належить і рівень самооцінки дитини.

Мета статті – визначення особливостей самооцінки учнів початкових класів, що заїкаються, та аналіз впливу мовленнєвого порушення на рівень самооцінки.

Одним з критичних моментів, що загострюють перебіг заїкання, є вступ дитини до школи. Вона потрапляє до великого незнайомого колективу, де висуваються високі вимоги до поведінки і до мовлення першокласника. Замість ігрових занять, які проводились в дитячому садку, дитина тепер відвідує систематичні й обов'язкові уроки, посилюється фізичне і психічне навантаження, збільшується відповідальність. Все це може бути не під силу дитині та стати приводом для посилення заїкання. Постійно чуючи вільне мовлення своїх однолітків, друзів та не маючи змоги так само вільно спілкуватись, дитина починає гостріше усвідомлювати та відчувати неповноцінність власного мовлення [1, с.24].

Зі вступом до школи у дітей, які мають заїкання, часто погіршується мовлення, оскільки вони починають болісно

усвідомлювати свою ваду, намагаються приховати дефект. Виникає невпевненість у власному мовленні, своїх можливостях. Це впливає на їхню поведінку: вони намагаються мовчати, уникають доручень, пов'язаних з необхідністю говорити, обмежують своє спілкування, стають сором'язливими. У дитини з'являються страхи: вона боїться говорити (логофобія), боїться стати об'єктом загальної уваги, осуду та критики. Поступово заїкання комплексує учня. Дитина сприймає свій дефект як стан постійного хвилювання. Посилення заїкання різко змінює поведінку дитини. Вона стає дратівливою, примхливою, озлобленою чи навпаки – сором'язливою, похливою, погіршується сон. Не в змозі вільно спілкуватись з оточуючими, дитина часто замикається, вважаючи за краще мовчати, активно використовує жести замість слів, уникає усних відповідей на уроці.

На думку Р. Левіної, мовленнєвого порушення самого по собі немає, воно завжди передбачає особистість і психіку конкретного індивідуума з усіма його особливостями. Розуміння своєї мовленнєвої вади породжує певні психологічні особливості: сором'язливість, уразливість, беззахисність, бажання усамітнитись, відчуття пригніченості і постійне переживання за своє мовлення, дитина боїться висловити свою думку в присутності незнайомих [3, с.422].

Заїкання, ускладнюючи вільне мовленнєве спілкування дитини з оточуючими людьми, невідгідно виділяє її серед однолітків, накладає відбиток на всю поведінку дитини та на особистість в цілому. Це ускладнює лікування заїкання, тому що потрібно виправляти не тільки мовлення, але й впливати на особистість дитини та оздоровлювати її психіку [1, с.8-9].

Самооцінка належить до основних характеристик особистості, включаючи усвідомлення себе та оцінку власних сил й можливостей, здатність критично ставитись до себе. Від того, як людина сприймає та оцінює саму себе, залежить і характер її взаємодії з іншими, ефективність її діяльності та подальший розвиток особистості.

Самооцінка – це ставлення людини до своїх здібностей, можливостей, особистісних якостей, а також до зовнішнього обліку. Вона може бути правильною (адекватною), коли думка людини про себе збігається з тим, що насправді є. У тих же випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, коли її думка про себе різко розходиться з тим, якою її вважають інші, самооцінка найчастіше буває неправильною, або, як її називають психологи, неадекватною [2]. Якщо людина недооцінює себе в порівнянні з тим, що є насправді, то в неї самооцінка занижена. У тих же випадках, коли вона переоцінює свої можливості, результати діяльності, особистісні якості, зовнішність, характерною для неї є підвищена самооцінка.

Питання самооцінки дитини з мовленнєвою патологією тісно пов'язане з проблемою оцінки дитиною та оточуючими мовленнєвого дефекту. На думку Л.С. Виготського, дефект є поняттям соціальним,

саме соціальні умови існування дитини призводять до усвідомлення нею своєї неповноцінності. Наявність важкого мовленнєвого дефекту може по-різному вплинути на особистісний розвиток дитини та її соціальну адаптацію. За правильно створених умов навчання і виховання стає можливою компенсація мовленнєвого порушення. І навпаки, негативні соціальні умови розвитку дитини, нехтування основними закономірностями формування особистості, як за умов нормального мовленнєвого розвитку, так і в ситуації мовленнєвої патології, можуть стати причиною її соціальної дезадаптації. Самооцінка, як найважливіший механізм регуляції поведінки, відіграє значну роль у реалізації можливостей та здібностей дитини, у встановленні дружніх відносин з оточуючими.

Формування самооцінки учнів початкових класів, що мають заїкання, відбувається під впливом мовленнєвого порушення. Серйозний вплив на самооцінку молодших школярів із заїканням має феномен фіксованості на дефекті та емоційне реагування дитини на власний мовленнєвий дефект. Дуже завищена самооцінка молодших школярів із заїканням – показник деформації особистості. Занижена самооцінка також заважає гармонічному психічному розвитку, породжує невпевненість у собі, відсутність належних вимог до себе.

Практичне дослідження, спрямоване на з'ясування особливостей самооцінки учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл, що страждають на заїкання, проводилось на базі дитячого стаціонарного відділення та логопедичного кабінету дитячої поліклініки Луганської обласної клінічної психоневрологічної лікарні. Загальна кількість дітей із заїканням, залучених до експерименту, становить 20 осіб. Для порівняння отриманих результатів та виявлення особливостей самооцінки заїкуватих дітей до дослідження залучено таку ж кількість дітей молодшого шкільного віку, але без мовленнєвих порушень.

Для вивчення самооцінки дітей було обрано декілька методик: 1) методика «Малювання» [2];

2) адаптована методика Дембо-Рубінштейн [5];

3) методика «Сходинки» [4].

Кількісний характер отриманих результатів дослідження самооцінки молодших школярів із заїканням:

<i>Характер самооцінки</i>	<i>занижена</i>	<i>адекватна</i>	<i>завищена</i>
<i>Кількість дітей</i>	15	2	3
<i>Відсоткове відношення</i>	75%	10%	15%

Аналіз отриманих результатів, які відображені в таблиці, свідчить про те, що у молодших школярів із заїканням переважає занижена самооцінка.

Кількісні показники результатів дослідження самооцінки молодших школярів, що не мають мовних порушень:

<i>Характер самооцінки</i>	<i>занижена</i>	<i>адекватна</i>	<i>завищена</i>
<i>Кількість дітей</i>	2	13	5
<i>Відсоткове відношення</i>	10%	65%	25%

Інші результати було отримано під час дослідження рівня самооцінки у молодших школярів без мовленнєвих порушень. Ці показники свідчать про те, що у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком адекватна самооцінка є переважаючою особистісною характеристикою, і лише в декількох дітей – завищена або занижена.

**Висновки.** Заїкання доцільно виправляти ще у дошкільному дитинстві, одразу після появи. Але дуже часто діти приходять до школи із заїканням. Іноді трапляється так, що згасле або малопомітне заїкання у дошкільному віці, зі вступом до школи загострюється та стає помітним дефектом. Заїкання позбавляє школярів нормальних умов мовленнєвого спілкування, часто перешкоджає успішному навчанню, негативно впливає на самооцінку дитини. Діти з тяжкими порушеннями мовлення, до яких належить і заїкання, зазвичай не вміють адекватно оцінювати власні можливості: недостатньо критичні до власних можливостей, занижують їх, вважають себе неповноцінними, що проявляється в виникненні емоційних бар'єрів, порушенні спілкування з однолітками та дорослими.

Логопедичний вплив може мати корекційно-розвивальний ефект та бути особистісно-орієнтованим тільки в тому випадку, коли в своїй практичній діяльності логопед буде враховувати особистісні особливості дітей із заїканням, та специфіку такого важливого особистісного утворення як самооцінка. Корекційна робота з подолання заїкання буде більш ефективною, а її результати стійкими за умови організації психологічної допомоги, спрямованої на підвищення самооцінки дитини.

#### **Література:**

- 1. Абелева И. Ю.** Если ребенок заикается / И. Ю. Абелева, Н. Ф. Сеницына. – М. : Просвещение, 1969. – 144 с.
- 2. Липкина А. И.** Самооценка младшего школьника / А. И. Липкина. – М. : Знание, 1976.
- 3. Логопедія :** підручник / за ред. М. К. Шеремет. – 2-ге вид., переробл. та допов. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
- 4. Марцинковская Т. Д.** Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – М., 1997.
- 5. Практикум по возрастной психологии /** под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб., 2002. – 559 с.

**Вінокурова О. В., Вінокурова С. М. Особливості самооцінки дітей молодшого шкільного віку із заїканням.**

В статті аналізується вплив заїкання на рівень самооцінки дітей молодшого шкільного віку. Обґрунтовано необхідність врахування в корекційній роботі рівня самооцінки дітей, що заїкаються.



*Ключові слова:* заїкання, самооцінка, діти молодшого шкільного віку, особистість.

**Винокурова О. В., Винокурова С. М. Особенности самооценки заикающихся детей младшего школьного возраста.**

В статье анализируется влияние заикания на уровень самооценки детей младшего школьного возраста, страдающих заиканием. Определена необходимость учёта в коррекционной работе уровня самооценки заикающихся детей.

*Ключевые слова:* заикание, самооценка, дети младшего школьного возраста, личность.

**Vinokurova O. V., Vinokurova S. M. Peculiarities of Self-Appraisal of Junior Schoolchildren with Stuttering.**

The authors of the article analyze the impact of stuttering for the level of self-appraisal of junior schoolchildren. It was defined that the issue of self-appraisal plays a crucial role for stuttering. Therefore, the problem of a self-appraisal raising should be included in the correction work with stuttering children.

*Key words:* stuttering, self-appraisal, junior schoolchildren, personality.

УДК 372.46:812.33

**Глущенко І. І.**

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ РІЗНОЇ СКЛАДНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Однією з найважливіших умов успішного шкільного навчання у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) є формування достатнього рівня мовленнєвих знань, умінь та навичок, які б забезпечили якісне сприймання ними навчального матеріалу [1, 2, 5].

У зв'язку зі сказаним вище, ми мали на меті розробити зміст і методику корекційного навчання, спрямованого на формування лексичних узагальнень різної складності, з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР.

Результати багатьох експериментальних даних і аналіз механізмів порушень лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР дали змогу визначити основні вимоги до змісту корекційного навчання:

1. Основна увага в корекційній роботі була спрямована на формування розуміння лексичних понять більш високого рівня узагальнення та абстрактних понять, як найменш сформованих за результатами

констатувального етапу дослідження. Володіння цими рівнями узагальнення характеризує процес сформованості лексичної сторони мовлення, а вміння правильно вживати слова різного ступеня узагальненості свідчить про певний рівень розвитку мислення й мовлення учнів із ЗПР.

2. Розвитку лексичних узагальнень повинна передувати робота педагога – дефектолога з формування уявлень про оточуючі предмети й явища, поповнення словника учнів (іменники, прикметники, дієслова), оволодіння класифікацією предметів.

3. Під час навчання мовний матеріал необхідно подавати від найменш інформативно ємного. Класифікація предметів проводиться як на наочному, так і на вербальному рівні. Відпрацювання лексичної системності починаємо проводити на добре знайомому мовленнєвому матеріалі. У зв'язку з цим ми пропонуємо розглянути систему корекційної роботи, що спрямована на формування лексичних узагальнень у молодших школярів із ЗПР.

Враховавши складності механізму формування лексичної системності, ми визначили три етапи корекційної роботи:

– удосконалення вміння порівнювати між собою однорідні предмети та явища, що входять до структури родових понять з низьким рівнем узагальнення;

– розуміння змісту родових понять високого рівня узагальнення, виділення основи, на якій відбувається узагальнення;

– формування вміння робити описові пояснення узагальнюючих понять без посилання на структуру слова і вказівки на родові та видові особливості.

Формуванню лексичних узагальнень повинна передувати робота, яка проводиться педагогом-дефектологом і логопедом, що спрямована на розвиток та активізацію словника. Метою пропедевтичного етапу є уточнення і підвищення рівня розуміння конкретного значення слова, а саме: іменникового, прикметникового і дієслівного словника дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Обсяг іменникового, прикметникового та дієслівного словника учнів розширюємо та активізуємо за рахунок читання оповідань, віршів, загадок, що в подальшому значно полегшить процес аналізу та узагальнення лексичних одиниць. Засвоєні слова (назви, ознаки, дії) повторюються й закріплюються на уроках з мовного циклу з метою введення їх до активного словника молодших школярів.

Завдання з розвитку та удосконалення семантичного аналізу проводились як на вербальному рівні, так і з використанням різної опори (наочність, допоміжні питання).

Пропонуємо розглянути особливості проведення етапів корекційного навчання з розвитку лексичних узагальнень.

Корекційне навчання на першому етапі базується на найбільш сформованому виді узагальнення, таким, за даними констатувального етапу дослідження, є родові узагальнення більш низького рівня. У ході виконання завдань бажано опрацьовувати більшість лексичних тем, які передбачені навчальною програмою початкової школи.

Перед тим, як розпочати роботу над узагальненнями більш високого рівня, розуміння й використання яких викликає значні ускладнення в молодших школярів із ЗПР, необхідно закріпити вміння дітей аналізувати й порівнювати між собою предмети та явища, які входять до структури узагальнення більш низького рівня. Тому пропонуємо розглянути певний алгоритм корекційної роботи на прикладі конкретних понять однієї родової групи (*свійські тварини, дикі тварини – тваринний світ*). На початковому етапі використовувалася серія вправ, спрямована на:

– порівняння предметів (*двох собак*) за декількома ознаками одночасно;

– порівняння двох предметів, що відносяться до однієї родової групи (*кінь і собака*).

Після того, як дитина засвоїла вміння аналізувати й порівнювати предмети за різними ознаками, ми уточнювали вміння учнів конкретизувати названі педагогом узагальнюючі поняття (*свійські тварини, дикі тварини, дикі птахи, свійські птахи, риби*). Завдання надавалося учням на вербальному рівні. Наприклад:

– Назвіть яких ви знаєте свійських тварин? тощо.

Особливість роботи на цьому етапі полягала в широкому використанні вправ на вміння користуватись узагальнюючим словом. З цією метою ми використовували вправи на об'єднання конкретних предметів узагальнюючим словом на вербальному рівні. Наприклад:

Педагог пропонував дитині перелік конкретних лексичних понять однієї лексичної групи. Учням необхідно назвати ці поняття одним узагальнюючим словом:

– *кішка, корова, кінь, собака, кріль – (свійські тварин)*.

У подальшому завдання ускладнюється за рахунок підбору узагальнюючого слова до одного конкретного поняття за аналогією. Наприклад:

Педагог пропонує учневі закінчити розпочате ним речення за аналогією, після цього обґрунтувати свою відповідь:

– *кішка свійська тварина, а лисиця – ... (дика тварина)*;

– *сова дикий птах, а курка – ... (свійський птах)*.

Виконання такого роду завдань не викликало труднощів, оскільки узагальнення цього типу в учнів із ЗПР за результатами багатьох досліджень є найбільш сформованим.

Наступні вправи вимагають від школярів більшої концентрації уваги та проведення диференційного семантичного аналізу слів, свідомого узагальнення на вербальному рівні, при цьому слова можуть бути різного ступеня контрастності. Учням пропонувалося виконати завдання за типом „четвертий зайвий”. Спочатку слово, яке необхідно виключити з ряду слів, повинно бути далеким за змістом від інших, наприклад: *кішка, собака, помідор, корова*, потім – належати до близької логічної категорії, наприклад: *кінь, віця, ведмідь, собака*, що значно підсилювало корекційне спрямування завдань. У ході виконання вправ дитина обґрунтовує свій вибір.

Уміння використовувати поняття визначеного типу у зв'язному мовленні є показником уведення його в активний словник. Для активізації конкретних понять в експресивному мовленні учневі пропонується закінчити речення, розпочате педагогом. Наприклад:

– *На сільському подвір'ї біля господарів живуть... (корова, кінь, вівця, тощо).*

Після результативного виконання наступної вправи учням пропонується самостійно побудувати нове речення, використовуючи при цьому опрацьовані раніше узагальнюючі поняття (*дикі тварини, свійські птахи*, тощо). Наприклад:

Д: На екскурсії у зоопарку ми бачили дуже багато диких тварин.

П: Яких диких тварин ви бачили?

Д: Тигра, лисицю, ведмедя, слона.

У подальшому учні закріплюють вміння оперувати поняттями низького рівня узагальнення у самостійному зв'язному мовленні під час складання творчих розповідей на задану педагогом тему. Наприклад:

П: Ви були у зоопарку, складіть мені розповідь про цю подію?

Якщо у школярів виникали труднощі, педагог надавав зорову опору або стимульні питання, які допомагали їй активізувати у власному мовленні існуючі узагальнюючі та конкретні поняття, при цьому викласти послідовність подій. Цими вправами ми створювали передумови до формування більш складного узагальнення.

Аналогічним чином організовувалася корекційна робота над узагальнюючими поняттями більш високого рівня узагальнення на другому етапі навчання. На цьому етапі широко використовувалися засоби, які полегшують учням процес розуміння змісту цих понять: попереднє читання текстів, віршованих рядків, бесіда стосовно їхнього змісту з використанням сюжетних і предметних картинок та аналізування змісту цих понять за допомогою навідних питань. Наприклад:

#### ***Екскурсія до зоопарку***

*Під час канікул учні першого класу відвідали зоопарк. До цього вони тільки з книжок знайомилися із представниками дикого тваринного світу. Під час прогулянки по зоопарку екскурсовод розповідала дітям про різноманітних тварин, що живуть у різних частинах світу. Цікавою була розповідь про диких тварин, диких птахів, комах та риб. Екскурсовод розповідала, де вони живуть, що їдять, як виховують своїх дитинчат. Із життям іншим представників тваринного світу: свійських тварин та свійських птахів діти знайомі з власного досвіду. Тому бесіда про дикий тваринний світ надзвичайно зацікавила учнів.*

Після прослуховування тексту педагог пропонував учням питання, які допомагали їм зрозуміти зміст понять високого рівня узагальнення:

– Про що дітям розповідав екскурсовод *... (про тваринний світ)*

– Про яких представників тваринного світу йдеться мова у цьому оповіданні? (*диких тварин, диких птахів, комах, риб тощо*);

– Які представники тваринного світу живуть біля людей?...(*свійські тварини, свійські птахи*);

– Чи можна тварин холодних та жарких країв назвати тваринним світом?

Використання такого мовленнєвого матеріалу та обговорення за допомогою питань дозволило:

– значно підвищити концентрацію уваги дітей на змісті родових понять високого рівня узагальнення, оскільки недостатня концентрація уваги негативно впливала на процес розуміння понять та їх узагальнення;

– створити оптимальні умови, які в подальшому дозволять учням аналізувати предмети, явища, виділяти їх суттєві ознаки та об'єднувати одним словом.

Після створення передумов для переходу від вищого сформованого рівня узагальнення до складнішого (узагальнення родових понять більш високого рівня) використовувалися завдання, що поєднують у собі елементи першого етапу навчання, але вони мають і специфічні особливості.

Пропонуючи наступні корекційні вправи, ми мали на меті сформулювати вміння школярів порівнювати між собою логічні групи (*свійські тварини, дикі тварини, тварини південних країн, свійські птахи, дикі птахи, комахи, риби*), встановлювати на основі виділених ознак схожість і різницю між ними („Чим схожі? Чим відрізняються?“). Порівняно з першим етапом, завдання використовувалися з ускладненнями: а) з опорою на картинку, яка допомагає здійснити цей аналіз; б) на вербальному рівні, що дозволяє добитися від дітей більш свідомого його виконання.

У подальшому вводиться поняття (тваринний світ), значення якого закріплюється за допомогою наочності, методом підбору відповідних картинок із обговоренням свого вибору. Наприклад. Учням пропонується декілька картинок з зображення представників тваринного світу (*кішка, лисиця, курка, вовк, жираф, бегемот, лелека, собаки, бджола, цука, комар, окунь, муха, гуска тощо*). Учням необхідно, вибрати картинку з зображенням свійських тварин (*кішка, собака*) і відповісти на запитання педагога, тим самим обґрунтувати свій вибір:

– Чим схожі кішка і собака?...(*вони свійські тварини, живуть біля людей тощо*).

Потім до цих слів додається картинка *лисиця* і педагог запитує:

– Чим лисиця відрізняється від кішки і собаки?...(*лисиця дика тварина, а кішка і собака свійські тварини*);

– Чим вони схожі?...(*В них є по чотири лапи, хвости, тіло вкрите хутром тощо*).

Ці операції продовжуються, доки не утвориться логічний ряд: *кішка – собака – лисиця – вовк – жираф – бегемот – курка – гуска – лелека – чайка – муха – бджілка – окунь – цука*. Після завершення цього виду роботи педагогом узагальнюється розуміння поняття – тваринний світ.

Після того, як названий вид роботи був засвоєний учнями на різноманітному мовному матеріалі, завдання ускладнювалися й передусім за

рахунок усунення зорової опори та вправ, зміст яких спрямований на самостійне використання узагальнюючих понять у власному мовленні. Необхідно практикувати вправи на продовження речення, розпочатого педагогом, та самостійну побудову речень із використанням конкретних лексичних одиниць та слів узагальненого типу різної складності.

Використання таких вправ сприяє:

– свідомому сприйманню та розумінню змісту узагальнюючих понять;

– активізації узагальнюючих та конкретних понять у експресивному мовленні.

Ураховуючи те, що достатньо результативне виконання цих вправ вимагає сформованості в дитини достатнього обсягу словника (який, за даними констатуючого етапу дослідження, з певних причин є досить обмеженим), виникає необхідність поєднувати роботу з формування названого рівня узагальнення із засвоєнням лексичного значення понять та розширенням на цій основі активного словника дитини.

Мета третього корекційного етапу – навчити учнів із ЗПР пояснювати лексичне значення слова та робити описові пояснення, визначати правильний зв'язок між предметом і словом, яке позначає його. На цьому етапі ускладнювалися умови для виконання завдання, зокрема за рахунок усунення контексту.

Відомо, якщо учень чітко, правильно може пояснити лексичне значення слова, це свідчить про достатньо сформований рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку дитини. Пояснення лексичного значення слова формує відношення до слова як до структурно-семантичної єдності, розвиває чуття мови, виробляє психологічну готовність до розкриття значення нових слів та сприяє засвоєнню навчального матеріалу.

Пояснення значення слова спираються переважно на використання інформації про предмет, необхідної для його розуміння, тому навчання прийомів пояснення лексичного значення слова необхідно розпочати ще в дошкільному віці [1, 5].

Перед тим, як навчити учня самостійно, без допомоги, пояснювати поняття описовим способом, на початковому етапі роботи ми використовували вправи, спрямовані на формування елементарних логічних перелікових пояснень різного напрямку, що більш доступні учням і вказують лише на окремі ознаки родового поняття низького рівня узагальнення. Сутність цих вправ полягає у тому, що лексичне значення слова пояснюється називанням ряду об'єктів, пов'язаних з цим словом. Наприклад: Педагог пропонує учневі назвати, яких він знає свійських тварини –...(*кіт, собака, корова*), диких тварини –...(*лисиця, вовк, тигр*) тощо.

Виконання такого роду завдань не викликало труднощів, оскільки конкретизація узагальнюючих понять цього рівня, за результатами констатувального етапу дослідження, є достатньо сформованою у школярів із ЗПР.

Під час роботи над описовими поясненнями у наступній серії вправ необхідно звертати увагу школярів і навчити їх указувати на специфічні ознаки, які є важливим фактором уточнення і збагачення значень слова, розширення його синтаксичних зв'язків. Оскільки, короткі логічні пояснення відбивають поверхове ознайомлення учнів із лексичним значенням слова. Пояснення учнів повинні бути детальними, і у поясненні слів необхідно вказувати не лише на загальні ознаки, але й на характерні їх видові індивідуальні особливості. Наприклад:

Педагог пропонує учням пояснити запропоноване узагальнююче поняття (*свійські тварини*) з опорою на запитання:

- Які це тварини?...(*це корова, собака, кішка, кінь*);
- Де вони живуть? ...(*біля людей у хаті, в хліву*);
- Чим харчуються?...(*молоком, м'ясом, травою*);
- Яку користь вони приносять людям?...(*дають молоко, стережуть будівлю, ловлять мишей, перевозять вантаж*);
- Як за ними доглядати?...(*випасати, годувати*).

Такий вид роботи необхідно починати з описових пояснень конкретних понять (*корова*) і поступово переходити до узагальнюючих понять (*свійські тварини*). Опорні питання допомогли учням сконцентрувати увагу на запропонованому лексичному понятті, пояснити його значення, дотримуючись певної послідовності. Засвоєння вміння планувати свою відповідь під час аналізування лексичного поняття допоможе учням у подальшому використовувати всі названі ознаки у самостійних описових поясненнях.

У подальшому, для закріплення вміння визначати суттєві ознаки певного поняття та впізнавати предмет чи об'єкт за описом, педагог пропонує учням опис будь-якого лексичного поняття, при цьому називає найбільш суттєві його ознаки, характерні індивідуальні особливості і пропонує учням відгадати, про кого йдеться мова. Наприклад: Відгадай про кого я кажу:

– Живе біля людей, допомагає людям перевозити вантаж, харчується травою та сіном, має хвіст, гриву, у нього народжуються маленькі лошата...(*кінь*);

– Він великий, клишоногий, живе у лісі, взимку спить у берлозі, харчується ягодами та медом...(*ведмідь*).

Потім учні самостійно вчаться придумувати загадки, використовуючи при цьому описові пояснення. Після виконання такого роду завдань, коли учні зрозуміли алгоритм пояснення, їм пропонується пояснити зміст узагальнюючого поняття. Тільки самостійне пояснення без опорних питань і зорової опори вказує на розуміння та засвоєння учнями змісту узагальнюючих понять.

Таким чином, запропоновані корекційні вправи активізують розумову діяльність молодших школярів із ЗПР, розвивають логічне мислення, допомагають закріпити лексичне значення слова й засвоїти правила його використання у власному мовленні.

**Література:**

**1. Лалаева Р. И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. **2. Лурия А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. **3. Розвиток** розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням : метод. рек. / укл. : В. В. Тарасун, М. В. Шевченко. – К. : РУМК, 1992. – 124 с. **4. Рідна мова** : підруч. для підготов. кл. спец. загальноосвіт. шк. інтенс. пед. корекції / Н. В. Ляшенко, Т. Ф. Марчук. – К. : Богдана, 2005. – 160 с. **5. Соботович Є. Ф.** Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції : навч.-метод. посіб. / Є. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с. **6. Уфимцева Н. В.** Опыт экспериментального исследования и развития словесного значения / Н. В. Уфимцева // Психолингвистические проблемы семантики. – М., 1983. – С. 5 – 9.

**Глущенко І. І. Методика формування лексичних узагальнень різної складності у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку.**

Розглядається проблема формування лексичних узагальнень різної складності у молодшими школярами із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Проаналізовані основні вимоги до змісту корекційного навчання. Розглянуті основні етапи формування лексичних узагальнень у дітей зазначеної категорії.

*Ключові слова:* затримка психічного розвитку (ЗПР), лексичне значення слова, лексичні узагальнення, молодший шкільний вік, логопедична робота.

**Глущенко И. И. Методика формирования лексических обобщений различной сложности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.**

Рассматривается проблема формирования лексических обобщений различной сложности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Автором проанализированы основные требования к содержанию коррекционного обучения. Рассмотрены основные этапы формирования лексических обобщений у детей указанной категории.

*Ключевые слова:* задержка психического развития (ЗПР), лексическое значение слова, лексические обобщения, младший школьный возраст, логопедическая работа.

**Gluschenko I. The methods of forming of lexical generalizations in different level of difficulty by junior school children having retardation of psychical development.**



The article deals with the problem of formation of the lexical generalizations of different complexity of primary school children with the delay of physical development. There were analyzed the main requirements of the correction education's content and the main stages of the lexical generalizations' development of children of this category.

*Key words:* delay of psychical development, the lexical meaning of the word, lexical synthesis, primary school age, speech therapy.

УДК [376.1: 373.31]: 801.81

**Голуб Н. М.**

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Однією з актуальних проблем сучасної школи стає збільшення кількості дітей із стійкими труднощами в опануванні рідною мовою. Низька успішність в оволодінні навичками усного зв'язного мовлення, читання та письма в період шкільного навчання часто зумовлена загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), для якого характерні недоліки сформованості фонетико-фонематичного та лексико-граматичного ладу (Р.Лалаєва, Р.Левіна, Є.Соботович, Т.Філічева та ін.).

ЗНМ виявляється в дитини ще в дошкільний період. У дошкільному віці у таких дітей пізніше з'являються перші слова та фразове мовлення, діти з утрудненнями оволодівають граматичною структурою речення, морфологічною системою рідної мови. Для дітей, які страждають на ЗНМ, характерна низька динаміка розвитку всіх мовленнєвих функцій, недостатнім є рівень фонетико-фонематичних, лексико-семантичних, граматичних узагальнень (Л.Андрусишин, Л.Бартенева, Р.Лалаєва, Л.Трофіменко, Є.Соботович та ін.). Внаслідок недорозвинення фонематичних процесів, навичок мовного аналізу та синтезу, лексико-граматичного ладу дитина не досягає того ступеню мовленнєвої компетентності, яка необхідна для успішного оволодіння писемним мовленням. Стійкі труднощі у навчанні часто негативно відбиваються на формуванні особистісних рис дитини, її поведінці.

Робота з учнем, який страждає на ЗНМ, має певні особливості. Ключовим є принцип системного підходу, який припускає забезпечення корекції та розвитку всіх боків мовлення дитини, що потребує пошуку шляхів оптимального поєднання та реалізації корекційно-розвивальних завдань, раціонального вибору та використання методів, прийомів, засобів корекційно-компенсаторного впливу в процесі усунення недоліків розвитку в молодших школярів усного та писемного мовлення.

Важливим є також етіопатогенетичний підхід до аналізу мовленнєвого порушення дитини. Необхідно враховувати причини та механізми, що визначають структуру вади за наявності того чи іншого варіанту патологічного розвитку мовленнєвої системи. ЗНМ може спостерігатися у дітей з дизартричними порушеннями, ринолалією, алалією, може мати місце при ЗПР, тому врахування етіопатогенезу даної форми мовленнєвої патології є засадою для вибору оптимальних заходів корекційно-компенсаторного впливу.

Стійкі недоліки вимовного боку мовлення і недорозвиненість фонематичних процесів є характерними для дизартрії, ринолалії. У дітей із ЗНМ, обумовленим ринолалією або дизартричними порушеннями, страждають всі боки мовленнєвої системи, але ж первинними слід вважати недоліки звуковимови, мовленнєвого дихання, голосової функції, просодичного ладу, на їх підставі недорозвинення фонетичного та фонематичного слуху, що потребує тривалої специфічної роботи з корекції та розвитку фонетико-фонематичної системи, виправлення або попередження відповідних специфічних помилок у писемному мовленні.

Специфічною є форма ЗНМ при алалії. Логопедична робота спрямована так само на корекцію та розвиток усіх боків мовленнєвої системи, але з урахуванням того, які ланки цієї системи мають найбільш уповільнений та обтяжений розвиток. Значна увага приділяється усуненню та попередженню порушень мовних операцій утворення або декодування мовленнєвих висловлювань в усному та писемному мовленні (В.Воробйова, Г.Гуровець, В.Ковшиков, Є.Соботович та ін.)

ЗНМ у дітей, які страждають на ЗПР, пов'язане з парціальною несформованістю в них цілого ряду психічних і мовленнєвих функцій. Для таких дітей характерні зниження об'єму уваги, пам'яті, недостатня сформованість мисленнєвих операцій, умінь планувати, контролювати свою діяльність. Робота логопеда у таких випадках повинна бути спрямована на формування різних боків мовленнєвої системи, психічних та окремих моторних функцій дитини: гнозису, праксису, сукцесивних та симультанних процесів, уваги, пам'яті, мислення, уяви, дрібної моторики пальців рук (Л.Андрусин, І.Баскакова, Н.Жукова, Р.Лалаєва та ін.).

Досвід логокорекційної роботи з молодшими школярами, які страждають на ЗНМ та вади писемного мовлення, свідчить про доцільність широкого використання на заняттях фольклорних творів.

Фольклор цікавий своєю яскравою, доступною, зрозумілою дітям формою. Фольклорні твори є літературною скарбницею. Вони втілюють різноманітні елементи соціального досвіду, тому являють собою національну основу при визначенні елементів змістовного наповнення навчально-розвивальних та навчально-корекційних занять з молодшими школярами з вадами мовлення. Використання фольклорних творів є прикладом раціонального застосування прийомів та засобів корекційної

роботи при реалізації системного підходу та вибору корекційних заходів певної спрямованості на підставі етіопатогенетичного підходу.

У логопедичній роботі доцільно широко використовувати загадки, прислів'я, приказки, лічилки, небилиці, потішки, заклички, дражнилки, мирилки, співаночки, скоромовки, народні казки, народні перекази, легенди, календарно-обрядову поезію та народні ігри. Діти з цікавістю сприймають, заучують, відтворюють невеличкі фольклорні твори. При цьому в них розвивається артикуляційна моторика, мовленнєве дихання, голос, збагачується словник, розвивається увага, пам'ять, мислення, уява. Застосування у логопедичній роботі фольклору позитивно впливає на емоційно-вольову сферу дітей, робить їхнє мовлення більш виразним, бо розвиває вміння тонко відчувати та реагувати на форму та мелодико-інтонаційний лад мовлення.

У роботі над вимовною стороною мовлення доцільно використовувати малі фольклорні жанри: забавлянки, утішки, лічилки, чистомовки, скоромовки та ін. Місткі за змістом і стислі за формою фольклорні твори неодмінно викликають у дітей інтерес, активізують їхню увагу. Дитина може повторити чистомовку або скоромовку за логопедом, може прочитати її, намагаючись правильно вимовляти ті звуки, які автоматизуються. До того ж логопед слідкує, щоб учень правильно відтворював певний темп, ритм, інтонаційну забарвленість тексту. Таку роботу діти сприймають як цікаві словесні ігри, що дозволяють вправляти учнів у правильній вимові найбільш складних для них звуків, звукосполучень, здійснювати роботу із слухомовленнєвої диференціації найбільш близьких за своїми акустичними та артикуляційними ознаками фонем. Прискорення темпу вимовлення завчених дітьми лічилок, чистомовок, скоромовок сприяє покращенню координації в роботі дихального, голосового, артикуляційного відділів мовленнєвого апарату, значно покращує дикцію, формує вміння керувати своїми мовленнєвими органами. Роботу з виховання правильної звуковимови необхідно сполучати з розвитком у дітей фонетичного та фонематичного слуху. Так, під час заняття з групою дітей одному учню можна запропонувати промовити скоромовку, а іншій дитині – полічити, скільки разів у тексті чується звук «ш» (див. рис. 1).

Мишка раз прийшла до кішки, Уклонила кішці в ніжки. Кішці – смішки, Мишці – нітрішки.
--

Рис.1

Фольклорні твори доцільно використовувати в роботі з розвитку лексико-граматичного ладу мовлення, з розвитку навичок зв'язного мовлення. Загадки, прислів'я, приказки, народні казки, народні перекази та легенди дозволяють розширювати знання про історію, національні традиції та побут українського народу, збагачувати, уточнювати, активізовувати відповідну лексику. Прислів'я, приказки, загадки –

надзвичайно ємні за змістом вислови, в них зосереджена вікова народна мудрість. Вони навчають дитину зосереджуватися на мовленнєвій (ритмічно організованій) формі й аналізувати її, осмислювати семантику слів, усталених словосполучень, розуміти вислови глибокого повчального змісту. Перелічені фольклорні жанри є граматично та логічно завершеними висловами, тому з метою формування у дитини вдумливого, усвідомленого читання при корекції дислексії можна пропонувати завдання, в яких, прочитавши одну частину прислів'я або приказки, учень повинен відшукати її другу частину-продовження. Так, дитині дається завдання: знайти та з'єднати початок та кінець прислів'їв та приказок (див. рис. 2).

Добре того навчати,	не кажи їх сам.
Хто більше читає,	як на світі жить.
Не хочеш почути поганих слів,	хто хоче все знати.
Книга вчить,	той більше знає.

Рис. 2

Загадка є одним з найулюбленіших жанрів дитячого фольклору. Вона являє собою малу форму усної народної творчості, в якій у стислій, образній формі даються найбільш яскраві, характерні ознаки предметів або явищ. Загадки формують вміння виділяти суттєве, самостійно робити висновки, умовиводи. Можна пропонувати дітям прочитати загадку, відгадати її, вписавши слово-відгадку в кінці строки. Завдання ускладнюється тим, що в загадці не дописані закінчення окремих слів. Дитина прочитує слова, дописує їх закінчення, узгоджуючи прикметники зі словами-іменниками у роді, числі, відмінку (див. рис. 3). Така робота спрямована на корекцію та попередження в учнів аграматизму.

У зелен... лісочку під мережан... листочком
Червоніє невеличка спіл... ягідка ..... (суничка)

Рис. 3

Малі фольклорні форми допомагають активізувати дітей з порушеннями писемного мовлення, викликати в них інтерес до процесу читання. Стислі за формою та ємні за змістом твори привабливі тим, що прочитавши невеличкий граматично та логічно завершений вислов, дитина спроможна утримати його в пам'яті, проаналізувати, відповісти на поставлене запитання та ін.

Зацікавленість дітей викликають різноманітні казочки-забавлянки. Почергове відтворення реплік під час імітації діалогу двох персонажів потребує від учнів уваги, зосередженості (див. рис. 4).

- Ми з тобою йшли?	- Ти кожух взяв?
- Йшли.	- Взяв.
- Кожух знайшли?	- А де ж він?
- Знайшли.	- Та що?

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| - Я тобі кожух дав? | - Та кожух!              |
| - Дав.              | - Та який?               |
|                     | - А ми з тобою йшли? ... |

Рис. 4

Молодші школярі читають такі забавлянки з емоційним піднесенням, багаторазово повторюючи ті чи інші репліки. Це сприяє покращенню технічної сторони процесу читання, вчить дітей орієнтуватися на розділові знаки, правильно відтворювати інтонації в розповідному та питальному реченнях.

Фольклорні твори сприяють розвитку в дітей як мовленнєвих, так й інших психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення. Так, дитині пропонується прочитати і знайти у тексті помилки, а саме невідповідність змісту реальним життєвим явищам (див. рис. 5).

...Ой ти, дядьку, Мусію, чи ти бачив чудасію? Що попова кобила по городу ходила, По городу ходила, поросята водила, Поросята кричать, вони їсти хочять, Вони їсти хотіли, і знялись та й полетіли. І знялись та й полетіли, у лісочку на дуб сіли. У лісочку на дуб сіли, усі груші поїли...
--

Рис. 5

Виправлення у дітей із ЗНМ недоліків усного та писемного мовлення потребує тривалої й систематичної роботи. Застосування під час логопедичних занять фольклорних творів сприяє успішній корекції та формуванню в них фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу, розвитку навичок зв'язного мовлення, усуненню недоліків читання та письма. Описані види роботи із використанням фольклорних творів активізують дитячу думку, розвивають у дітей увагу, мнестичні та мисленнєві процеси.

#### **Література:**

**1. Аксьонова Л. В.** Чарівний барвінок : хрестоматія з усної народної творчості. 1 – 5 класи / Л. В. Аксьонова, В. Т. Гридіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004. **2. Лановик М. Б.** Українська усна народна творчість / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2003.

**Голуб Н. М. Особливості використання фольклорних творів у логопедичній роботі з молодшими школярами із загальним недорозвиненням мовлення.**

У статті розглянуто можливості застосування фольклору під час корекції недоліків фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу усного мовлення та вад читання і письма у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення.

*Ключові слова:* загальне недорозвинення мовлення, фольклор, корекція недоліків фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу усного мовлення та вад читання і письма .

**Голуб Н. М. Особенности использования фольклорных произведений в логопедической работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.**

В статье рассматриваются возможности использования фольклора при коррекции недостатков фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя устной речи и нарушений чтения и письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, фольклор, коррекция недостатков фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя устной речи и нарушений чтения и письма.

**Golub N. M. Particularities of using folklore materials in speech therapy lessons with primary school children having general speech underdevelopment.**

The article examines possibilities to use folklore materials when correcting imperfections in phonetic-phonemic and lexico-grammatical order of speech as well as reading and writing disorders proper to primary schoolchildren with general speech underdevelopment.

*Key words:* general speech underdevelopment, folklore, correction of imperfections in phonetic-phonemic and lexico-grammatical order of speech as well as reading and writing disorders.

УДК 376.36:37.015.3

**Гриненко О. М.**

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ  
ТА СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ З ТЕМИ «ПРЕФІКС»  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ**

Одне з центральних місць у сучасних навчальних програмах з української мови для молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) відводиться вивченню морфемної структури слова. Тому цілком закономірно, що одне з вагомих місць у програмі відведено вивченню учнями теми «Префікс» як складової розділу «Будова слова».

Слід зазначити, що вивчення та знання будови слова має непересічно важливе значення для розвитку мовлення молодших школярів із ТПМ, оскільки даний розділ тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову, насамперед із морфологією, синтаксисом, орфографією, лексикою та словотвором. Крім того, 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, порівнювати слова задля встановлення їх семантико-структурної спільності чи відмінності).

Як свідчить теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел із зазначеної проблеми, в галузі логопедії майже відсутні наукові доробки, які пов'язані з дослідженням особливостей засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь із морфеміки у молодших школярів із ТПМ. При цьому в окремих публікаціях науковців висвітлюються окремі дані про те, що у дітей із ТПМ недостатньо повноцінно відбувається оволодіння системою морфем і, відповідно, погано засвоюються навички словозміни і словотворення (Л.Бартенева, О.Мастюкова, Р.Левіна, О.Ревуцька, Є.Соботович, Л.Трофименко, Т.Ушакова, Т.Філічева, М.Шевченко та ін.).

З метою виявлення особливостей засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь з теми «Префікс» у молодших школярів із ТПМ нами було проведено констатувальний експеримент, який умовно складався з 5-ти блоків. Розглянемо їх докладніше.

Блок 1 був спрямований на з'ясування рівня засвоєння в молодших школярів поняття «префікс» та сформованості в них уміння визначати і позначати префікс у словах.

За результатами виконання цього завдання учнями 3-4-х класів із ТПМ констатуємо, що самостійно безпомилково виконали завдання 11,1% учнів 3-х класів, 13,8% учнів 4-х класів із ТПМ. Молодші школярі виявляють розуміння матеріалу, можуть обґрунтувати свою відповідь. Однак звертає на себе увагу той факт, що навіть під час самостійного відтворення формулювання визначення поняття «префікс», учні з ТПМ зіткнулися з певними труднощами. Підтвердженням цьому служив характер відповідей учнів, адже жоден із них не відтворив в точності подане в підручнику формулювання. З одного боку, це позитивний момент, оскільки виключає вірогідність механічного запам'ятовування матеріалу без його усвідомлення. З іншого боку, відсутність у пам'яті зразка логічного висновку, яким є текстове формулювання визначення поняття, ускладнює учням його самостійне вибудовування.

Встановлена також наявність певних труднощів у вербальному формулюванні визначення поняття в молодших школярів із ТПМ. Так, школярі демонстрували наявність численних непотрібних поширень – 50% учнів 3-х класів, 20% учнів 4-х класів (префікс – це «місце по переду кореня у слові і дуже потрібне, він може стояти різним у різних словах»), дифузне формулювання – 25% учнів 3-х класів, 20% учнів 4-х класів (префікс – це «та частина слова, яка є в багатьох словах»), аграматична будова речення – 25% учнів 3-х класів, 60% учнів 4-х класів

(префікс – це коли, вони мають корінь і це перед коренем префікс», «це слова... які...у них є частина перед коренем»).

Виявлено, що 69,5%учнів 3-х класів, 75% учнів 4-х класів із ТПМ під час виконання завдання на знаходження префікса у словах зазнають труднощів, а саме: частину префікса приєднують до кореня - 80% учнів 3-х класів, 88,8% учнів 4-х класів; не знають (або плутають) схематичне позначення префікса - 20% учнів 3-х класів, 11,1% учнів 4-х класів.

Під час відтворення формулювання визначення поняття «префікс» для учнів із ТПМ характерні:

– змішування правил (ці відповіді мали синкретичний характер, коли одне і те ж поняття могло використовуватися для характеристики різного роду граматичних явищ) - 68% учнів 3-х класів, 74% учнів 4-х класів;

– неповне уявлення про зміст понять, яке виражається у виділенні не всіх його ознак - 32% учнів 3-х класів, 26% учнів 4-х класів.

У кількісному відношенні переважали відповіді, де підкреслювалося місце префікса у слові, а не його значення у творенні слів. У цілому ці відповіді показують, що молодші школярі з ТПМ засвоїли лише окремі ознаки граматичного поняття «префікс».

У 19,4% учнів 3-го класу, 11,1% учнів 4-го класу з ТПМ спостерігалася відмова від виконання завдання. Школярі не змогли усвідомити вимог, які були запропоновані у завданні, та виявили нездатність використовувати допомогу експериментатора у формі додаткових запитань.

На відміну від учнів із ТПМ молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком (85% учнів 3-го класу, 90% учнів 4-го класу) самостійно безпомилково виконали завдання, виявляють розуміння матеріалу, виділяють всі істотні ознаки префіксальної морфеми.

Блок 2 був спрямований на визначення рівня сформованості у молодших школярів із ТПМ уміння утворювати слова з однаковими та різними префіксами.

Учніські відповіді показали, що лише 8,4% учнів 3-х класів, 11,1% учнів 4-х класів із ТПМ самостійно, безпомилково виконали завдання. Школярі аргументовано пояснювали хід та результати виконання завдання, виявляли розуміння матеріалу.

Відповіді 74,9% учнів 3-х класів, 77,8% учнів 4-х класів із ТПМ виявилися неправильними, при цьому учням надавалася допомога експериментатора (*розказати, сказати, зписати, сшити, седнати* та ін.).

16,7% учнів 3-го класу, 11,1% учнів 4-го класу з ТПМ відмовилися від виконання завдання.

Для порівняння наведемо результати виконання завдання молодшими школярами контрольної групи: 75% учнів 3-го класу, 90% учнів 4-го класу самостійно безпомилково виконали завдання.

Таким чином, аналіз отриманих результатів показав, що більшість учнів 2-4-х класів із ТПМ у порівнянні з учнями з нормальним мовленнєвим розвитком, не усвідомлюють словотвірної ролі префіксів,



що префікси не механічно приєднуються до слова, а впливають на його лексичне значення.

Блок 3 був спрямований на визначення рівня сформованості умінь утворювати антоніми за допомогою префіксів.

11,1% учнів 3-х класів, 13,9% учнів 4-х класів із ТПМ самостійно безпомилково виконали завдання (*безвусий, розгадка, розгинати, розкрити, розплітати* та ін.). Школярі аргументовано пояснювали хід та результати виконання завдання, виявляють розуміння матеріалу.

Аналіз експериментальних даних свідчить, що відповіді 74,9% учнів 3-х класів, 74,9% учнів 4-х класів виявилися неправильними (*поїхати, відбирати, наносити, нашифрувати, волосся* (заплітати), *дідусь* (вусатий), при цьому учням надавалася допомога експериментатора.

У 14% учнів 3-го класу, 11,2% учнів 4-го класу з ТПМ – відмова від виконання завдання. Школярі не усвідомлюють вимог запропонованих у завданні, та не здатні використовувати допомогу експериментатора.

Молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком виконали завдання таким чином: 85% учнів 3-го класу, 95% учнів 4-го класу самостійно безпомилково виконали завдання.

Блок 4 мав на меті з'ясувати сформованість у молодших школярів умінь розрізняти та диференціювати префікс та прийменник.

Аналіз експериментальних даних свідчить, що молодші школярі з ТПМ не змогли самостійно безпомилково виконати завдання.

Відповіді 75% учнів 3-х класів, 80,5% учнів 4-х класів із ТПМ, що брали участь в експерименті виявилися неправильними (*дошколи, розклад, при гадай, дозустрічі, по чистити*). При цьому учням надавалася допомога експериментатора.

У 25% учнів 3-го класу, 19,5% учнів 4-го класу – відмова від виконання завдання. Школярі не усвідомлюють вимог запропонованих у завданні, та не здатні використовувати допомогу експериментатора.

Молодші школярі з нормальним мовленнєвим розвитком виконали завдання таким чином: 85% учнів 3-го класу, 95% учнів 4-го класу самостійно безпомилково виконали завдання. Школярі виявляють розуміння матеріалу, можуть самостійно обґрунтувати свою відповідь (в чому різниця між префіксами і прийменниками, як пишуться префікси і прийменники зі словами).

Блок 5 мав на меті з'ясувати рівень сформованості орфографічних умінь у молодших школярів із ТПМ написання слів з префіксами *роз-, без-, з-, с-*.

Щоб виконати це завдання, треба знати правила вимовляння й правопису відповідних префіксів і дотримуватися їх у навчальній роботі.

Як свідчать одержані дані, молодші школярі з ТПМ не змогли самостійно безпомилково виконати зазначене завдання.

За результатами виконання завдання 72,2% учнів 3-х класів, 75% учнів 4-х класів із ТПМ вважають, що у словах *росбити, бесжалісний*,

*роspěсти, бессовісний, безграмотний* треба писати букву –с-. А в словах *зкинати, зкрутити, зховати, зтерти, зфотографувати* треба писати букву –з-. Причинами помилок, допущених учнями, являються: незнання правила (учні або не пам'ятають правила, хоча й розуміє його, або не розуміє, не усвідомлює, хоч і пам'ятає); недостатньо глибокі знання (плутаються в правилах); невміння визначати лексичне значення слова, знаходити значущі частини слова, добирати споріднені слова; недостатньо розвинений мовленнєвий слух (навіть якщо учень добре знає правило, й уміє його застосовувати, може допуститися помилки, бо неточно сприймає на слух).

У 27,8% учнів 3-го класу, 25% учнів 4-го класу із ТПМ – відмова від виконання завдання. Школярі не усвідомлюють вимог запропонованих у завданні, та не здатні використовувати допомогу експериментатора у формі додаткових запитань.

Молодші школярі контрольної групи: 70% учнів 3-х класів, 80% учнів 4-х класів самостійно безпомилково виконали завдання, аргументовано пояснювали хід та результати виконання завдання, виявляли розуміння матеріалу (знають правило написання префіксів *роз-, без-, з-, с-*, можуть навести приклади).

Таким чином, результати дослідження дозволили зробити висновок проте, що наявність особливостей засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь про префікс в учнів молодших класів з ТПМ вимагає детальної розробки спеціальної методики педагогічного керівництва цим процесом.

#### **Література:**

- 1. Бартенева Л. И.** Подготовка детей с ОНР старшего дошкольного возраста к овладению орфографией : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. И. Бартенева. – К., 2000. – 21 с.
- 2. Жукова Н. С.** Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – М. : Просвещение, 1973. – 237 с.
- 3. Ревуцька О. В.** Словотворча робота як засіб збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими вадами мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Ревуцька. – К. : 2003. – 21 с.
- 4. Соботович Е. Ф.** Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИСМО, 1997. – 180 с.
- 5. Трофименко Л. І.** Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. І. Трофименко. – К., 2004. – 20 с.
- 6. Шевченко М. В.** Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із ЗНМ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 / М. В. Шевченко. – К., 1996. – 24 с.

**Гриненко О. М. Особливості засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь з теми «Префікс» у молодших школярів із ТПМ.**

У статті наведені результати дослідження особливостей засвоєння теоретичних знань та сформованості умінь з теми «Префікс» у молодших школярів із ТПМ, отримані під час проведення першого етапу констатувального дослідження.

*Ключові слова:* тяжкі порушення мовлення, будова слова, префікс.

**Гриненко А. Н. Особенности усвоения теоретических знаний и сформированности умений по теме «Приставка» у младших школьников с ТНР.**

В статье даны результаты исследования особенностей усвоения теоретических знаний и сформированности умений по теме «Приставка» у младших школьников с ТНР, которые получены в ходе проведения первого этапа констатирующего эксперимента.

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения речи, состав слова, приставка.

**Grynenko O. M. Peculiarities of acquiring theoretical knowledge and Forming skills on the Topic «Prefix» with junior schoolchildren Suffering of yare speech disturbances.**

The results of investigating the peculiarities of acquiring some theoretical knowledge and formed skills on the topic “Prefix” with junior school pupils suffering of grave speech disturbances are presented in the article. These results were obtained in the course of carrying out the first stage of the ascertaining experiment.

*Key words:* grave speech disturbances (defects), word-composition, prefix.

УДК 376.-056264-053.6

**Губарь О. Г.**

### **НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ПІДЛІТКАМ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ МОЗ УКРАЇНИ**

Мовленнєве спілкування широко досліджується у всьому світі. Спілкування – це взаємодія людей, зміст якої є взаємний обмін уявленнями з метою встановлення певних взаємин. Процес спілкування, був і залишається предметом дослідження таких науковців Р. Андреевої, Р. Гусєва, А. Леонтьєва, С. Рижова, Д. Фельдштейна, Р. Щедровінського та інших. Розвиток взаємин виступає як провідний вид діяльності в різні

віковий період, починаючи з дитинства, продовжується у дошкільному та підлітковому віці. Спілкування, як провідний вид діяльності підлітків досліджували Л.Божович, Т. Драгунова, Д. Ельконін, М. Каган, А. Мудрик. Проте всі науковці погоджуються з твердженням, про те, що вади мовленнєвої діяльності відбиваються на здатності підлітків до спілкування та здійснюють негативний вплив на становлення підліткової особистості.

На необхідність корекції та розвитку мовлення підлітків в своїх працях вказували видатні науковці: І. Абелева, Л. Андропова, Л. Голубева, А. Євгенова, М. Кисельова, А. Лубенська, М. Мерліс, М. Хватцев, А. Шембель, В. Шкловський та інші.

Сьогодні серед підлітків спостерігається тенденція до збільшення кількості порушень мовлення, що тягнуть за собою порушення розвитку комунікативної діяльності, формують відчуття невпевненості в собі, провокують виникнення комплексів та постають на шляху розвитку особистості, її соціалізації у світі дорослих, що може стати перешкодою у опануванні бажаної професії та перешкодою у здійсненні визначених життєвих шляхів.

В сучасних умовах підлітки з вадами мовлення є однією з найпоширеніших груп, що потребують логопедичної допомоги оскільки їх кількість серед мовленнєвих порушень досить велика і становить за даними річних звітів Полтавської обласної психолого-медико-педагогічної консультації – 10 % серед мовленнєвих вад, що діагностуються у цій віковій категорії.

Таблиця 1.1.

Діти з порушеннями мовлення, які зверталися у ОПМПК м. Полтави

Роки	Діти з порушеннями мовлення до 18 років	Діти з порушеннями мовлення до 6-х років	Діти з порушеннями мовлення до 12-ти років	Діти з порушеннями мовлення до 15-ти років
2007	356	206	94	56
2008	447	254	116	77
2009	528	288	142	98
Всього	1331	748	352	231

Надання логопедичної допомоги підліткам в сучасних умовах здійснюється в трьох основних напрямках: в закладах системи охорони здоров'я, закладах системи освіти та закладах соціального захисту. Логопедична допомога підліткам в системі охорони здоров'я є найменш дослідженою темою, оскільки основна увага науковців (В. Оппель, Т. Работникова, Ю. Флоренської та ін.) приділялася специфіці організації логопедичних кабінетів поліклінічних відділень й корекції мовленнєвих вад в них у дошкільників та молодших школярів та логопедичній роботі з дорослими в межах неврологічних відділень.

*Тому завданнями нашого дослідження було:* – вивчити надання логопедичної допомоги підліткам в умовах закладів охорони здоров'я, як однієї з головних складових корекційного процесу; – виокремити установи в яких проводиться корекційна робота з підлітками, їх основні завдання, зміст та методи.

Організація логопедичної допомоги підліткам з порушеннями мовлення здійснюється на основі комплексного підходу, що залучає систему лікувально-реабілітаційних заходів та систему корекційно-логопедичних впливів. На сьогоднішній день в Україні діє понад 40 законів прямої й непрямої дії, які стосуються охорони здоров'я, у тому числі дітей й підлітків. В 2001 році прийнято Закон України „Про охорону дитинства”, який визначає основні положення стосовно захисту прав дитини в Україні [1]. В означених указах висвітлюється стратегія діяльності системи охорони здоров'я жінок та дітей, для досягнення якої необхідна струнка система надання медичної допомоги. Окрім нормативно-правової бази цими наказами передбачена апробація сучасних підходів та формування цілісної системи надання медичної допомоги дітям; впровадження сучасних моделей організації медичної і логопедичної допомоги дітям, в число яких входять і підлітки.

До закладів Міністерства охорони здоров'я, які забезпечують профілактичний та лікувальний етап корекційної роботи, належать: центри медичної реабілітації, амбулаторно-поліклінічні та стаціонарні заклади охорони здоров'я, як перший етап на якому забезпечується медико-психолого-педагогічна діагностика та впроваджується індивідуальна програма медико-соціальної реабілітації; дитячі санаторії психоневрологічного профілю.

В закладах системи охорони здоров'я першою ланкою логопедичної допомоги є логопедичні кабінети дитячих поліклінік, що керуються Наказом № 33 Міністерства охорони здоров'я від 23.02.2000 року «Про штатні нормативи та типові штати закладів охорони здоров'я» [3]. Згідно з яким, вони обслуговують дітей за місцем проживання, в логопедичних кабінетах логопед веде прийом населення, надає консультативну допомогу батькам, проводить індивідуальні та групові заняття, диспансеризацію дитячого населення, бере участь в комплектуванні спеціалізованих закладів, направляє дітей та підлітків на лікування в спеціалізовані стаціонари, санаторії і Центри відновного лікування [3].

Робота логопеда поліклініки будується згідно «Положенню про порядок надання логопедичної допомоги дітям», в якому визначені основні її напрямки: диспансеризація дітей, що знаходяться в дитячих дошкільних установах, первинний прийом дітей, що не відвідують дитячі дошкільні заклади, участь в комплектуванні логопедичних груп системи освіти, корекційна робота по виправленню дефектів мовлення, проведення логопедичної санітарно-просвітницької роботи серед населення [6]. Згідно з цим положенням логопед зобов'язаний надати допомогу кожній дитині,

що їй потребує, не залежно від тяжкості дефекту, від народження до 18 років, переходу у дорослу поліклініку. Особа з виявленою мовленнєвою патологією направляється у спеціалізований заклад або може бути зачислена на заняття до поліклініки, від допомоги та заклад, що оптимально підходить для корекції визначаються логопедом [6].

Допомога підліткам з мовленнєвою патологією надається в логопедичних кабінетах дитячих поліклінік, в дитячих психоневрологічних лікарнях і санаторіях, денних стаціонарах і літніх таборах-санаторіях. В умовах медичних установ надається комплексна медико-психолого-педагогічна допомога, що передбачає корекційно-виховну роботу логопеда, психолога та медичну допомогу (медикаментозне лікування, фізіотерапію, рефлексотерапію, лікувальну фізкультуру, психотерапію, масаж, лікувально-охоронний режим, раціональне харчування і тому подібне).

Первинний прийом підлітка логопедом поліклінічного відділення спрямований на обстеження мовлення та вирішення питання про час і форму логопедичної допомоги. На первинний прийом підлітки направляються педіатрами, психіатрами, вчителями загальноосвітніх шкіл, батьками або з власної ініціативи.

Під час первинного прийому логопед з'ясовує причину звернення (скарги на мовлення, огляд по диспансеризації); збирає короткі анамнестичні відомості про розвиток; здійснює обстеження мовлення підлітка; заводить амбулаторну карту; надає консультацію щодо необхідності корекційної допомоги та визначає її вид. На цьому етапі роботи досліджується не лише порушений компонент мовлення, а й стан мовлення підлітка в цілому. Для повноцінної діагностики мовленнєвої патології і надання оптимальної допомоги необхідно детально досліджувати мовленнєву функцію, визначити рівень розвитку його граматичної, лексичної, фонетичної, фонематичної та діалогічної компетенції.

Окрім логопедичних кабінетів поліклінік у кожному місті працюють відділення відновлювального лікування при дитячих поліклініках. Перспективною формою корекційної допомоги є організація відновлювального лікування підлітків та дітей з патологією ЦНС на амбулаторних та денних стаціонарах дитячих поліклінік, кількість яких збільшується. В сучасних умовах подальшого розвитку набувають самостійні центри медико-соціальної реабілітації, роль яких у різних містах можуть виконувати неврологічні відділення міських дитячих лікарень та денні стаціонари поліклінік, функціонально об'єднанні з відділеннями відновлювального лікування. Для роботи в них залучають логопедів, психологів, педагогів, дефектологів, соціальних робітників тощо.

На виконання Рішення апаратної наради від 11.07.2003р. „Про стан діяльності дитячої неврологічної служби та центрів медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи” [4], в усіх регіонах України функціонує біля 61-го центру, де в об'єднанні зусиль

медичного й соціально-педагогічного напрямків у співпраці з батьками, надається кваліфікована допомога. Це, перш за все, Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи (м. Київ), Інститут проблем медичної реабілітації (м. Львів), Український центр санаторно-курортної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи (м. Одеса), Донецький обласний науково-практичний центр реабілітації дітей з церебральним паралічем та ін. Останнім часом в Україні створюється велика кількість центрів корекції та реабілітації: приватних і державних, медичних і педагогічних в яких надається корекційна допомога підліткам з вадами мовлення.

Логопедична допомога підліткам з дизартрією надається також в стаціонарних відділеннях лікарень згідно Наказу МОЗ України за №33 від 23.02.2000р. в неврологічних та психіатричних дитячих лікарнях [3]. В умовах стаціонару діти з психоневрологічними порушеннями перебувають під наглядом спеціалістів та отримують кваліфіковану допомогу протягом 1 місяця. Логопеди відділень обстежують та діагностують порушення мовлення, за призначенням лікаря проводять заняття з дитиною на протязі перебування в стаціонарі та один раз у 10 днів робить запис в медичній карті про зміни в мовленні. При виписці з відділення логопед консультує батьків хворого про подальшу корекцію в домашніх умовах і навчає їх методам роботи, складає індивідуальну програму розвитку мовлення. Часто в цих закладах знаходяться діти з дитячих будинків та шкіл-інтернатів, тоді логопед у виписці зазначає свій діагноз і коротко пише рекомендації для логопеда закладу в якому перебуває підліток. Тривалість занять в умовах стаціонару залежить також від віку та виду мовленнєвого порушення. Логопедом стаціонару проводяться індивідуальні та групові заняття.

Однією з ланок логопедичної допомоги підліткам, що знаходяться в підпорядкуванні Міністерства охорони здоров'я є дитячі психоневрологічні санаторії. В цих закладах знаходяться діти дошкільного віку від 4 до 7 років і шкільного віку від 7 до 18 років. У санаторії направляються діти та підлітка з наслідками раннього органічного ураження ЦНС, із ЗПР, заїканням. Корекційно-виховна робота у дитячих психоневрологічних санаторіях спрямована на виправлення мовленнєвих порушень і відхилень в психічному розвитку. Набір в дитячий психоневрологічний санаторій здійснюється відповідно до Наказу № 4 від 12.01.2009 року «Про направлення дітей на санаторно-курортне лікування в санаторно-курортні заклади (крім туберкульозного профілю)» [2].

Логопедичними показниками для направлення підлітків в психоневрологічний санаторій є загальне недорозвинення мовлення всіх рівнів з супутніми порушеннями читання і письма; дислексія, дисграфія, дизартрія, дислалія, ринолалія; затримка мовленнєвого розвитку; заїкання (з супутніми порушеннями звуковимови, читання і письма), мутизм. Термін перебування пацієнтів у санаторії — 1 місяць,

можливість отримання повторного лікування через 6 місяців. Комплектування санаторних груп здійснюється за віковим принципом. Завданням роботи санаторію є проведення лікувально-оздоровчих і логопедичних заходів з метою корекції мовленнєвих порушень і відхилень в психічному розвитку. Під час перебування в санаторії з школярами проводиться навчання по освітніх предметах відповідно класу для здійснення цієї роботи в штаті санаторіїв є вчителі-предметники, що працюють за програмами загальноосвітніх шкіл. В деяких санаторіях є консультативні шкільні пункти, де консультують дітей шкільного віку з навчання з усіх предметів[2].

Лікувально-оздоровча робота у межах санаторного закладу здійснюється за декількома основними розділами: – лікувально-охоронний і лікувально-тренуючий режим з урахуванням віку, стану дітей; – психотерапія; – фізіотерапія і лікувальна фізкультура; – медикаментозна терапія; – логопедичні корекційні заняття; – ритміка; – раціональне харчування та інше.

В своїй роботі логопеди підпорядковуються головному лікарю, планують свою роботу з завідувачим педагогічною частиною санаторію. В процесі корекційної роботи логопеди використовують сучасні лікувальні та логопедичні методи (раціональна психотерапія, гіпнотерапія і ін.).

Отже, ми можемо зробити висновок, що логопедична допомога підліткам в системі охорони здоров'я здійснюється в нерозривній єдності лікувальної, профілактичної та корекційно-виховної роботи. Провідними установами міністерства охорони здоров'я в яких надається логопедична допомога підліткам є: стаціонарні відділення лікарень в неврологічних та психіатричних дитячих лікарнях; неврологічні санаторії; центри медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи; логопедичні кабінети районних, центральних районних поліклінік. Проте, говорячи про підлітків, що страждають на порушення звукової сторони мовлення, ми маємо зазначити, що найефективнішою та найдоступнішою формою допомоги є саме логопедичні кабінети дитячих поліклінічних відділень, оскільки є найчисельнішими та до повноважень яких входить надання логопедичної допомоги дітям від 1 до 18 років.

### **Література:**

**1. Закон** України „Про охорону дитинства” : від 26.04.2001 р. / Президент України. – Офіц. вид. – К., 2001. – 12 с. **2. Наказ** № 4 : від 12.01.2009 р. „Про направлення дітей на санаторно-курортне лікування в санаторно-курортні заклади” [Електронний ресурс: за даними Міністерства охорони здоров'я України 2009 р. / В. Б. Педан. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1165.107.0> **4. Наказ** Міністерства охорони здоров'я від 23.02.2000 року № 33 «Про штатні нормативи та типові штати закладів охорони здоров'я" : (із змінами) [Електронний



ресурс] : за даними Міністерства охорони здоров'я України. – 2000 р.  
**5. В. Ф. Москаленко.** – Режим доступу до наказу : [http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20000223\\_33n.html](http://www.moz.gov.ua/ua/portal/dn_20000223_33n.html). **6. Рішення** апаратної наради від 11.07.2003 р. „Про стан діяльності дитячої неврологічної служби та центрів медико-соціальної реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи” : [Електронний ресурс] : за даними Міністерства охорони здоров'я України 2000 р. – Режим доступу до наказу : <http://www.moz.gov.ua/ua/portal/orgzah2003.html>.  
**7. Хрестоматія** по логопедии (извлечения и тексты) : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Т. 2. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 656 с.

**Губарь О. Г. Надання логопедичної допомоги підліткам з вадами мовлення в закладах МОЗ України.**

В статті автор висвітлює специфіку надання логопедичної допомоги підліткам в закладах охорони здоров'я, основні завдання, форми та методи роботи в них з подолання вад мовлення.

*Ключові слова:* логопедичні кабінети поліклінічних відділень, система охорони здоров'я, логопедична допомога підліткам, психоневрологічні диспансери.

**Губарь О. Г. Предоставление логопедической помощи подросткам с нарушениями речи в учреждениях МОЗ Украины.**

В статье автор освещает специфику предоставления логопедической помощи подросткам в заведениях здравоохранения, основные задания, формы и методы работы по преодолению недостатков речи.

*Ключевые слова:* логопедические кабинеты поликлинических отделений, система здравоохранения, логопедическая помощь, подросткам, психоневрологические диспансеры.

**Gubar O. The providing of speech therapy help to teens with speech disorders in MOZ facilities.**

In the article an author lights up the specific of grant of speech therapy help teenagers in establishments of health protection, basic tasks, forms and methods of work, in them from overcoming of broadcasting defects.

*Keywords:* speech therapy cabinets of polyclinic separations, system of health protection, speech therapy help, teenagers, psikhonevrologichni dispensaries.

УДК 376.36-053.5

**Гулак Л. О.**

### **ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДИЗОРФОГРАФІЇ У МОЛОДШИХ УЧНІВ З НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Пошук найбільш оптимальних шляхів корекції загального недорозвитку мовлення в учнів початкових класів є актуальною, теоретично і практично значущою проблемою.

Патологія мовлення негативно впливає на розвиток пізнавальної діяльності і на особистість дитини в цілому.

Несформованість мовленнєвих і немовленнєвих функцій не може не відбитися на такій складній діяльності як навчальна діяльність з оволодіння орфографічними уміннями і навичками.

Труднощі засвоєння правил правопису у школярів із ЗНМ (загальним недорозвитком мовлення) носять стійкий характер і відмічаються навіть у старших класах (В.Воробйова, С.Іваненко, І.Колповська, Р.Левіна, В.Тарасун, А.Ястребова, І.Прищепова та ін.).

Письмо – це процес здобуття навички писання згідно з фонематичним і морфологічним принципами письма. Однією з важливих умов опанування грамотного письма за фонетичним принципом є сформованість у дітей фонетико-фонематичних процесів і лексико-граматичної сторони мовлення дитини.

У дослідженнях останніх років серед учнів загальноосвітньої, спеціальної логопедичної школи виділяється група дітей з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення (НЗНМ). Для цих дітей притаманний системний недорозвиток мовлення, зниження пізнавальної діяльності, що значно утруднює оволодіння орфографічною навичкою і призводить до дизорфографії. Аналіз літературних даних дозволяє виділити ряд невирішених питань – недостатньо повно вивчена симптоматика дизорфографії у цих учнів, відсутні методики усунення дизорфографії, не визначені ведучі напрямки профілактики дизорфографії у дітей із НЗНМ.

Разом з тим, численні дослідження в психології (А.Запорожець, А.Люблинська, П.Гальперін та ін.)переконливо доводять, що молодші школярі володіють значно більшими потенційними можливостями, чим раніше вважалося. На певному етапі розвитку чуттєво-предметної діяльності молодший учень може засвоїти деякі нові знання, оволодіти основами мислення теоретичного типу.

Це відбувається у тому випадку, коли змістом навчання стають не тільки зовнішні якості предметів, а й їх внутрішні взаємозв'язки і взаємозалежності, їх суттєві відношення. Дитина повинна орієнтуватися на суттєві якості об'єкта, виділяти їх з маси несуттєвих. За словами

В.Давидова, дитині повинно бути задано змістовне узагальнення, що веде до формування у молодших школярів таких форм предметно-практичної діяльності, які адекватні виробленню у них відповідних теоретичних знань.

Виділені в абстрактній формі суттєві зв'язки об'єкту, що пізнається, складають «вихідну клітинку» знань, що засвоюються. У подальшому діти розчленовуючи і конкретизуючи виділену закономірність, прослідковують її зв'язок з поодинокими особливостями і проявами системи і таким чином оперують поняттями.

Експериментальне навчання елементам орфографії відбувалося в першому класі загальноосвітньої школи № 5 м. Маріуполя. Учні відвідували логопедичні заняття в групі дітей, що страждали на НЗНМ. В основу методики навчання дітей правопису був покладений метод формування розумових дій, розроблений П.Гальперінім [2].

Принципово важливим у цьому відношенні є вивчення продуктивності планомірного формування розвитку розумових дій ненаголошеної голосної в корені слова, оскільки в ньому:

- а) відображені закономірності правопису цілої групи орфограм;
- б) в найбільшому ступені проявляються труднощі розумової, в тому числі і мовленнєвої діяльності;
- в) містяться потенційні можливості розвитку загальних розумових дій (дану орфограму можна розглядати як конструктивну основу розвитку операцій аналізу, синтезу, узагальнення).

Найбільш прийнятним для навчання молодших школярів є фонемний принцип письма, так як він дає можливість формувати орфографічну навичку на основі розгорнутої предметної діяльності і починати орфографічне моделювання до вивчення граматики.

У мові розрізняють дві функціонально тотожні одиниці – сильну і слабку фонему: сильна позиція проявляється в позиції максимального фонемо розрізнення, а слабка – в позиціях меншого фонеморозрізнення.

Таким чином, основним завданням нашого навчального експерименту було виділення і усвідомлення учнями фонемного принципу українського правопису, а в кінцевому результаті – формування у них у певному ступені узагальненої і усвідомленої орфографічної дії.

Ми передбачили, що успішність експериментального навчання буде визначатись системою спеціальної логопедичної роботи паралельно з організацією навчальної діяльності учнів на уроках за такими напрямками:

- повторення звуків мови, диференціація голосних і приголосних звуків (диференціація твердих і м'яких, дзвінких і глухих);
- формування практичних навичок визначення наголосу, наголошеної і ненаголошеної голосної, кількості складів у слові;
- робота над складом слова, словотворенням, словозміною, підбором споріднених слів;

- знаходження ненаголошеної голосної в корені слова.

Ці напрямки знайшли відображення в прийомах логопедичної роботи з урахуванням специфіки труднощів оволодіння правописом учнями із НЗНМ і висвітлені в наукових працях С.Єфименкової, С. Шаховської, Є.Соботович, І. Прищепової.

Для того, щоб з'ясувати рівень емпіричних знань учнів з орфографії, перед початком експерименту було проведене індивідуальне опитування дітей групи.

Кожній дитині пропонувалося написати під диктовку два слова – земля, сестра.

Правильно написали слова 28 % дітей, але ніхто не зміг пояснити, чому написав саме так. Дітям, що правильно написали слова давались додаткові – верба, листок. Дати обґрунтовані пояснення своїм діям діти не змогли, хоча написали правильно. Це говорить про те, що учні в своїй більшості не здатні самостійно зробити узагальнення відносно правопису таких слів. Сашко Ж. так пояснив своє написання: «В читанці було написано: «Верба зеленіє» і «Листя падає восени». Можна вважати, що в цьому випадку учень має хорошу зорову пам'ять.

Таким чином, у процесі навчання читанню, навіть спостерігаючи випадки неспівпадання вимови і написання слів та їх перевірки і не одержуючи обґрунтованих пояснень цих написань, діти в більшості випадків не спроможні самостійно зробити узагальнення відносно правопису таких слів. Стихійні емпіричні узагальнення, зроблені меншістю, спирались на зовнішні ознаки слів. Ці узагальнення дітьми не усвідомлюються. Таким чином, для засвоєння елементів орфографії молодшими учнями необхідне спеціально організоване навчання цьому предмету. Слід зазначити, що в навчальному експерименті ми використовували елементи методики Н. Старжинської.

Для формування у дітей інтересу до навчання предмету необхідно спеціально ввести їх в такі ситуації, коли виникає потреба у відповідних поняттях. Така проблемна ситуація створювалась нами в результаті того, що діти виявляли в споріднених словах в одному й тому ж слові різні звуки.

Дітям давалося завдання підібрати споріднені слова до слова «верба» (верби, вербний, вербовий, вербичка).

У слові «верба» другий звук половина дітей сприймала як «и». Відносно слова «верби» усі діти визначили другий звук правильно.

У слові «вербичка» усі діти сприймали другий звук як «и».

Після запитання експериментатора: «Може це слова не споріднені?», діти стали доводити, що це слова «родичі» (подібні за звучанням і за змістом).

Таку ж зміну звуків діти знайшли у споріднених словах до слова «сестра».

Створилася проблемна ситуація і діти прагнули вгадати, чому в словах чуються різні звуки, хоча слова є спорідненими.

Тоді експериментатор повідомляє, що звуки можуть «прикидатися», чути по-різному, але в споріднених словах в одному й тому самому місці знаходяться однакові звуки.

Діти пишуть ряди споріднених слів, ставлять наголос у словах і з'ясовують, що голосні в словах то наголошені, то ненаголошені. Логопед уточнює, що наголошений звук називається сильним, ненаголошений – слабкий.

Одержання дітьми уявлень про сильні і слабкі звуки було *першим етапом* у навчанні учнів орфографічній дії, що складається з постановки орфографічної задачі та її розв'язання.

При орієнтації на фонемний принцип письма орфографічна задача виникає при необхідності позначити слабку фонему, але перш за все необхідно знайти у слові фонему в слабкій позиції і зафіксувати.

Навчання учнів побудові моделі, що відображує позиції звуків у словах представляє *другий етап* елементам орфографії.

В якості опори моделювання дітям була запропонована модель, яку вони могли будувати на основі звукової моделі слова. Аналізуючи звуки з точки зору позицій, які вони займають, діти залишали сильні в основному ряду, а слабкі зрушували вниз.

Виконуючи цю дію, діти вголос характеризували позицію кожного звуку. Мали місце такі явища – діти правильно виконували дію в матеріалізованому плані, але не могли в достатній мірі правильно пояснити дію вголос: плутали терміни, ознаки сильних і слабких позицій голосних звуків.

Наприклад, розбираючи слово «верба», Марина О. правильно зрушували фішки, що позначають слабку позицію звуку «е», а пояснює: «Звук «е» ненаголошений, тому що він стоїть на початку слова». За допомогою експериментатора, дівчинка дає правильну відповідь.

Контрольний експеримент, що був проведений через 8 занять знайомства з позиційними чергуваннями голосних звуків, показав, що дітей, які виконували правильно дію, а пояснити виконання змогли за допомогою навідних питань експериментатора в групі 10 %. З допомогою експериментатора правильно виконали дію аналізу фонемного складу слова 17 %. Не впоралися із завданням – 9 %, самостійно безпомилково виконали завдання і правильно пояснили свої дії 64 %.

*Третій етап навчання* орфографічної дії в учнів полягав у розумінні ними принципу рішення орфографічних задач.

Від абстрактної моделі слова, необхідно було перейти до буквенної моделі, що потребує уявлення відношень між буквою і сильною і слабкою фонемами, яка виражається у фонемному принципі письма і визначає орфографічну структуру слова.

Сильні звуки записувались одразу за допомогою букв. Було з'ясовано на заняттях, що для перевірки слабких звуків необхідно підібрати споріднені слова, в яких стоїть сильний звук.

У слові замінювалися сильні звуки буквами, а слабкі фішками (змішана модель). Після перевірки слабкої фонемі шляхом словозміни або словотворення, фішка замінювалася буквою.

На цьому етапі траплялися випадки неправильного підбору споріднених слів (земля – землю – земельний). Тому була надана особлива увага вихованню «орфографічної зірності».

Четвертий етап – це перехід до буквені моделі, хоча слабкі учні ще користувалися змішаною моделлю, коли при аналізі слова мали місце і фішки, і звуки.

При побудові буквені моделі слова учень по порядку перевіряв кожний слабкий звук, а лише потім ставив його в основний ряд. Слабкий голосний ненаголошений звук перевірявся шляхом перетворення його у наголошений.

Як показав експеримент, без такої послідовності перевести дітей із НЗНМ на більш високий рівень (визначення сильних і слабких звуків на основі звукової моделі слова, перевірка всіх слабких звуків і викладання буквами всього слова) не приводила до успіху.

Після трьох місяців роботи був проведений контрольний експеримент з кожним учнем, який показав рівень умінь учнів знаходити в словах слабкі звуки, що свідчить і про умінь знаходити в слові орфограми.

Учням було запропоновані слова: «дерево» і «крило».

З усіх опитаних учнів 70 % самостійно зрушили фішки, що означали слабкі звуки, і правильно пояснили свої дії після прохання експериментатора. Останні 30 % дітей в окремих випадках помилялися або плуталися при поясненні.

Таким чином, можна стверджувати, що навіть на цьому етапі навчання школярі оволоділи узагальненим засобом постановки орфографічних задач.

Другою метою індивідуального контрольного експерименту була перевірка вміння виконувати дію розв'язання орфографічної задачі.

Самостійно з цією дією справилось 42 % учнів, а 58 % потребували допомоги експериментатора, яка полягала у підказці перевірного слова, яке діти не могли самі підібрати, хоча «теоретично» знали, що треба робити.

Розв'язання орфографічної задачі на цьому етапі відбувалося в плані гучного мовлення.

Протягом 20 занять з логопедії і грамоти, на яких учні подовжували опановувати орфографічну дію, рівень умінь дітей ставити і вирішувати орфографічні задачі поступово підвищувався.

Підсумковий контрольний експеримент, проведений після завершення навчання грамоти і елементів орфографії показав, що учні із НЗНМ досягали певних результатів.

Із всієї групи 28,5 % дітей визначили слабкі голосні, виконали дію позиційного аналізу в розумовій формі (за Гальперіним «зовнішнє мовлення про себе»).

Дію постановки орфографічної задачі у зовнішньо мовленнєвій формі виконали 20 % учнів. Діти вголос перебирали звуки слова, перевіряли їх позицію, а потім називали слабкі.

Позиційний аналіз фонемного складу слова у матеріалізованому плані виконали 15 %, діяли мовчки.

Частина дітей (35,5 %) позиції голосних і приголосних визначали по-різному, діючи то в одному плані, то в іншому.

Дію орфографічної задачі 48 % учнів виконали самостійно і 52 % - за допомогою експериментатора.

В останньому випадку до ненаголошеної голосної підбирали таке споріднене слово, де цей звук знову був в ненаголошеному положенні. Після навідних питань експериментатора, діти називали потрібну форму перевірного слова.

В основному, рішення орфографічної задачі відбувалося у плані гучного мовлення. Двоє дітей виконували цю дію в розумовому плані, але потребували поопераційного контролю.

Можна вважати, що експериментальне навчання у половини учнів привело до розуміння і виконання орфографічної дії.

Уміння знаходити орфограми для молодших учнів із НЗНМ це база для подальшого засвоєння орфографії як системи в старших класах уже без опори на матеріалізовану модель і як засіб попередження дизорфографії.

#### **Література:**

1. **Гальперин П. Я.** Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. – М., 1965. 2. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М., 1972. 3. **Жедек П. С.** Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия / П. С. Жедек. – М., 1975. 4. **Прищепова И. В.** Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Прищепова. – СПб., 1993. – 20 с.

**Гулак Л. О. Попередження дизорфографії у молодших учнів з нерізко вираженим загальним недорозвиненням мовлення.**

У статті піднімається проблема з'ясування можливості засвоєння дітьми молодшого шкільного віку з нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення фонемного принципу письма. Передбачається створити у них базу для подальшого засвоєння орфографії як системи.

*Ключові слова:* нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення, дизорфографія, поетапне формування розумових дій.

**Гулак Л. А. Предупреждение дизорфографии у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.**

В статье поднимается проблема выяснения возможности усвоения детьми младшего школьного возраста с нерезко выраженным общим недоразвитием речи фонемного принципа письма. Предполагалось создать у них прочную базу для усвоения орфографии как системы.

*Ключовые слова:* нерезко выраженное общее недоразвитие речи, дизорфография, поэтапное формирование умственных действий.

**Gulak L. Prevention of dysorthography with the junior schoolpupils suffering of indistinct general speech underdevelopment.**

The article raises the problem of clarifying the opportunity of adoption of phonemic principle of writing by the children of primary school age with mildly expressed general speech underdevelopment. It is intended to establish their base for further learning of spelling as a system.

*Key words:* mildly expressed general underdevelopment of speech, disorthography, gradual formation of mental actions.

УДК 376.2:004

**Дітковська Л. А.**

**МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗА УМОВ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ**

Успішній людині для життя в інформаційному суспільстві необхідні знання інформаційних технологій та уміння працювати з комп'ютерною технікою. З метою реабілітації, соціалізації та інтеграції інвалідів у суспільство доцільно сформулювати їх готовність до використання ІКТ у всіх сферах життєдіяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що тема підготовки осіб із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій малодосліджена. Тому постає завдання створення методики підготовки молоді з ДЦП до використання ІКТ за умов корекційно-реабілітаційного простору. Таку підготовку, на нашу думку, доцільно починати у підлітковому віці, оскільки саме у цей період формуються життєві й професійні схильності, здатність до самоосвіти та самовдосконалення, інтенсивний розвиток уваги, пам'яті, мислення.

Нами здійснено системне моделювання процесу формування готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ. Розроблена нами модель підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ об'єднує такі



взаємопов'язані компоненти готовності як психологічний, фізіологічний, операційно-пізнавальний, культурно-аксеологічний та соціальний [3].

Проведені нами дослідження рівня готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ засвідчили недостатній рівень сформованості пам'яті, уваги, мислення підлітків із ДЦП; низький рівень культурно-аксеологічної готовності; достатній рівень соціальної готовності; високий рівень мотиваційно-потребнісної готовності. І, отже, стали підставою для розробки методики формування готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ за принципом особистісно-орієнтованого та диференційованого підходів із застосуванням сучасних технологій.

Методику формування готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ розроблено з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учня, характеристики стану його пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, працездатності. Під час планування і здійснення індивідуальної корекційно-розвивавальної роботи з дитиною враховуються її особливі освітні потреби та порушення психофізичного розвитку.

Готовність підлітків із ДЦП до використання ІКТ складається з таких компонентів готовності як психологічний, фізіологічний, операційно-пізнавальний, культурно-аксеологічний та соціальний. Критеріями рівня сформованості зазначеної готовності є рівень сформованості кожного з її компонентів.

Операційно-пізнавальна готовність підлітків із ДЦП до використання ІКТ містить теоретичний та практичний аспекти. Її теоретичний компонент об'єднує рівень розвитку знань інформаційно-комунікаційних технологій та розуміння можливостей їх ефективного застосовування. Сукупність практичних навичок та умінь використання ІКТ становить практичний аспект такої готовності.

Для формування операційно-пізнавальної готовності підлітків із ДЦП до роботи на персональному комп'ютері ми розробили покрокову програму із тренінгами окремих функцій, де кожну складну базову операцію розбиваємо на потрібну кількість простих. У традиційній дидактиці курсу інформатики виконання базових операцій формується за логікою роботи електронно-обчислювальної машини, а запропонована нами методика підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ базується на принципах психічної діяльності людини. Крім того, ця методика вибудована згідно з особливостями психофізіологічного розвитку учня (пам'яті, уваги, мислення, моторних функцій). На нашу думку, методика формування готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ є психолого-педагогічною.

При роботі на персональному комп'ютері учням роздаються картки, на яких зазначено послідовність та спосіб виконання покрокових простих базових операцій і, водночас, учитель вказує на порядок виконання дій. Нами встановлено які психофізіологічні якості слід розвивати та удосконалювати для правильного виконання кожної простої

базової операції. Так, наприклад, при підведенні курсору миші до піктограми задіяні зоровий та кінестетичний аналізатори, увага, пам'ять, мислення. Таким чином, поступово залежно від індивідуальних характеристик, формується теоретична та практична база знань і умінь школярів роботі на ПК, розвиваються увага, пам'ять, мислення.

Психологічна складова готовності підлітків із ДЦП до використання ІКТ об'єднує інтелектуальні та мотиваційно-потребні аспекти. Формування інтелектуальної готовності спрямовано на розвиток уваги, короткочасної та довготривалої пам'яті, різних видів мислення.

Дослідження учених підтверджують залежність якостей пам'яті від стану психофізичного розвитку особи. Рухові, сенсорні, мовленнєві порушення, ймовірні у випадку захворювання на ДЦП, спричиняють труднощі із запам'ятовуванням, зберіганням та відтворенням певних видів інформації. Використання збережених видів пам'яті та розвиток і коригування порушених видів у процесі такої підготовки є важливим чинником покращання функціональних можливостей учнів.

У процесі підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ важливо враховувати збережені форми та види пам'яті як компенсаторної основи для формування зазначеної готовності. Для кожного учня індивідуально визначаються найефективніші прийоми запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу; встановлюється необхідна кількість його повторень.

З метою розвитку, коригування і покращання стану уваги, пам'яті, мислення учнів ми використовуємо як звичайні методики, так і комп'ютерні програми, вправи, тренажери, ігри. Важливо дозувати час занять учнів за комп'ютером згідно з вимогами гігієни та безпеки праці при роботі учнів на ПК. Водночас, ми звертаємо увагу підлітків на багатогранність можливостей застосування комп'ютера для діагностики, тестування, тренування психофізіологічних можливостей.

Для покращання стану зорової пам'яті та уваги ми радимо застосовувати методику повторення десяти чисел та комп'ютерні програми, такі, наприклад, як Visual Memory Test. Для розвитку слухової пам'яті, динаміки запам'ятовування, активності уваги – методику повторення десяти слів.

Поліпшенню ступеня концентрації та стійкості уваги сприятиме заняття за методикою „Коректурна проба” та „Таблиці Шульте”.

Для тренування мнестичної сфери та отримання користувацьких навичок роботи з клавіатурою ПК ми пропонуємо використовувати вправи на запам'ятовування розташування клавіш на клавіатурі та практичні тренування на комп'ютерних клавіатурних тренажерах. Нами розроблені методичні рекомендації для учнів щодо покращання сприймання та успішного запам'ятовування нового матеріалу при вивченні інформатики.

Робота на комп'ютері потребує мобілізації майже всіх сенсомоторних та зорових функцій. Для зручної роботи учнів з геміпаретичними формами ДЦП, ми індивідуально налаштовуємо мишку на уповільнення швидкості її реагування на дотик користувача. При потребі можливе використання джойстика – маніпулятора для введення інформації, який може виконувати функції клавіатури. З метою розвитку дрібної моторики рук нами підібрано комплекс тренувальних вправ та комп'ютерні ігри.

Застосування комп'ютерного біостимулятора сприяє відновленню організму людини, яка страждає функціональними і хронічними захворюваннями, а також підвищенню показників імунної системи. Цей метод і програмний комп'ютерний продукт дозволяють гармонізувати всі системи організму людини, підвищити працездатність і гарний настрій.

Для покращання і коригування зору доцільно використовувати комп'ютерні програми-тренажери. Зокрема, комп'ютерна програма „Цветок” призначена для лікування короткозорості у дітей, підвищення швидкості зорового пошуку та розвитку уваги. Програми „Клинок”, „Чибис” – для корекції та розвитку біокулярного зору. „Таблиці Шульте”, „Тренинг” – для розширення периферійного поля зору. Інтерактивний характер вправ перетворює процес коригування зору на захоплюючу гру.

Для корекції мовленнєвих порушень можливе застосування спеціальних комп'ютерних програм. Полісенсорний вплив, при якому візуалізується слухове сприйняття інформації, дозволяє задіяти збережені функції аналізаторів та сприяє активізації компенсаторних механізмів. Інтерактивність програми та ігрова форма навчання підвищують мотивацію корекції порушення мовлення у дітей з ДЦП.

Мотиваційно-потребнісна готовність підлітків до використання ІКТ формується у ході бесід, презентацій, слайд-шоу із наведенням прикладів використання інформаційних та комп'ютерних технологій у виробничій та соціальній сферах. Позитивне ставлення підлітків до техніки формується у результаті розуміння ними можливостей застосування ІКТ у навчанні, спілкуванні, побуті, дозвіллі, майбутній професійній діяльності.

Культурно-аксеологічна готовність об'єднує ціннісний та світоглядний аспекти формування інформаційної культури. Ми пропонуємо продемонструвати можливості застосування служб та сервісів мережі Інтернет. Так, наприклад, освітні портали та електронні підручники можна використовувати для навчання та самоосвіти; пошукові системи – для знаходження потрібної інформації у вигляді текстових, графічних, аудіо- та відеофайлів; послуги електронної пошти – для спілкування; електронні бібліотеки – для читання книг; соціальні сервіси – для перегляду наукових та художніх фільмів, відвідання віртуальних музеїв, здійснення віртуальних подорожей по країнах світу. Головна мета такого

навчання – розвиток пізнавальної активності, інтелектуальних і творчих здібностей, усвідомлення моральних цінностей, що згодом сприятиме самореалізації підлітків, розвитку самостійного мислення та можливості прийняття важливих рішень, умінню працювати над розв’язуванням практично-спрямованих завдань як самостійно, так і у групі.

Для самореалізації та інтеграції у суспільство підлітки із ДЦП, використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні та Інтернет-технології, можуть дистанційно здобувати вищу й спеціальну професійну освіту, займатися творчістю, науковими дослідженнями і працевлаштуватись.

Використання навчальних електронних підручників дозволяє прискорити і оптимізувати процес навчання завдяки тому, що інформація надається підліткові у структурованому вигляді, а отже, її усвідомлення, розуміння і запам’ятовування відбуваються набагато швидше.

Для усвідомлення соціальної потреби в оволодінні комп’ютерними технологіями ми пропонуємо цикл бесід, перегляд презентацій та роликів про роль ІКТ у соціальній сфері. З метою запобігання небезпек та загроз, з якими може стикатися дитина, підключившись до мережі, рекомендуємо підліткам дотримуватися правил безпечної роботи в Інтернет. Правила безпечного використання всесвітньої мережі сформульовані нами на основі порівняльної характеристики запобіжних заходів безпеки у реальному житті та у мережах [1]. Розуміння підлітками засобів безпеки сприятиме підвищенню самосвідомості, комп’ютерної грамотності, культури поведінки при роботі у мережах. Дотримання правил безпечної поведінки зменшить ризики при роботі у мережі, а, отже, зробить спілкування безпечним, пізнання нового радісним.

З викладеного доходимо висновку, що методика підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ дозволить сформувати їх психофізіологічну, операційно-пізнавальну, культурно-аксеологічну та соціальну готовність до застосування інформаційних та комп’ютерних технологій у всіх сферах життєдіяльності сучасної людини, що, е свою чергу, сприятиме соціалізації, самореалізації та інтеграції у суспільство осіб із ДЦП.

#### **Література:**

- 1. Дітковська Л. А.** Для кого Інтернет може бути небезпечним [Електронний ресурс] / Л. А. Дітковська // Електронне наукове фахове видання : (Інформаційні технології і засоби навчання). – 2007. – Вип. 3. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html>.
- 2. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К. : МП Леся, 2009. – 484 с.
- 3. Шевцов А. Г.** Моделювання процесу формування готовності підлітків із дитячим

церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій / А. Г. Шевцов, Л. А. Дітковська // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 16. – С. 233 – 239.

**Дітковська Л. А. Методика підготовки підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій за умов корекційно-реабілітаційного простору**

У статті представлена методика підготовки підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

*Ключові слова:* інформаційно-комунікаційні технології, підлітки з дитячим церебральним паралічем, методика підготовки підлітків із ДЦП до використання ІКТ.

**Дитковская Л. А. Методика подготовки подростков с детским церебральным параличом к использованию информационно-коммуникативных технологий в условиях коррекционно-реабилитационного пространства.**

В статье представлена методика подготовки подростков с детским церебральным параличом к использованию информационно-коммуникационных технологий.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, подростки с ДЦП, методика подготовки подростков с ДЦП к использованию ИКТ.

**Ditkovska Lesia. Methods of preparing teens with a child cerebral palsy to use information and communication technology in a correctional and rehabilitation space.**

The article presents a method of preparation teens with a cerebral child palsy to use information and communication technologies.

*Key words:* information-communicational technologies, teens with a child cerebral palsy, a method of preparation teens with a child cerebral palsy to use ICT.

УДК 376.36.016:811.061.2

**Лазарєва І. А.**

**ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ  
З КОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ  
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Згідно з "Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті", розбудова національної системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. Вони репрезентують такі риси сучасної освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність, якість. Найважливішим пріоритетом освітнього процесу визнано його особистісну орієнтацію.

Законом України "Про освіту" визначено, що основною метою освіти є всебічний розвиток дитини як особистості, розвинення її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального, культурного потенціалу нації. Важливу роль на шляху досягнення цієї мети відведено початковій ланці освіти, зокрема, мовної. Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено опанування всіма видами мовлення усного та писемного. Зважаючи на те, що писемне мовлення із мети початкового навчання перетворюється у засіб отримання знань, проблема запобігання і виправлення порушень писемного мовлення в учнів є актуальною для шкільного навчання.

Той факт, що в Україні з кожним роком спостерігається суттєве збільшення кількості дітей шкільного віку, котрі мають порушення психофізичного, зокрема мовленнєвого розвитку (В.І.Бондар, В.М.Синьов, В.В.Тарасун, В.В.Тищенко, М.К.Шеремет та ін.), вимагає перегляду методів та удосконалення методик навчання зазначеної категорії дітей.

Як засвідчує аналіз літературних джерел, у наукових дослідженнях Л.І.Бартеневої, Л. С. Вавіної, Е. А. Данилавичюте, О.Б.Кочуровської, Т.В.Пічугіної, О. В. Ревуцької, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, В.В.Тищенко, Н. В. Чередниченко, М. К. Шеремет та ін. порушено проблеми виявлення загальних і специфічних особливостей процесу формування навичок писемного мовлення та розробки методик навчання дітей з різними вадами розвитку.

З точки зору логопедичної науки процес формування писемного мовлення традиційно розглядався в рамках єдиного процесу мовленнєвого та мовного розвитку дитини, а процес корекції порушень письма і читання ґрунтувався на розвитку фонетико-фонематичних та лексико-граматичних засобів мови. (Р. Є. Левіна, І. М. Садовнікова, А. В. Ястребова, О. Ф. Смірнова, Л.Н.Єфименкова, Л. Ф. Шуйфер, Т. Н.Вербицька, Л. О. Токарева, І. К. Колповська, В. В. Тарасун, М. В.Шевченко).

У визначенні методичних підходів подолання порушень писемного мовлення суттєвого значення набули наукові здобутки психологічної науки. Організація корекційної логопедичної роботи спирається на сучасні уявлення про психологічні механізми процесів письма і читання, як складних функціональних систем, їх системної, динамічної локалізації та гетерохронії розвитку, про інтегративну діяльність мозку у процесі психічної діяльності. (П.К.Анохін, О.Р.Лурія, М.О.Бернштейн, Л.С.Цветкова, А.П.Воронова, Р.І.Лалаєва).

В дослідженнях, що присвячені вивченню етіопатогенетичних механізмів дисграфії та подолання її різних видів, передбачено проведення корекції та розвитку психічних функцій та операцій, що є базовими для формування навичок письма й читання: просторово-часових уявлень (І.М.Садовнікова), зорово-просторового сприймання та наочно-образного мислення, сукцесивних та симультанних функцій, образотворчо-графічних здібностей, функцій контролю та самоконтролю. (О.М.Корнев, В.В.Тарасун, В.Я.Салахова, І.С.Марченко, О.В.Логінова).

У розумінні механізмів специфічних порушень писемного мовлення, зокрема тих, що в сучасній логопедії визначаються як оптична дисграфія, перспективним напрямом досліджень є використання методів нейропсихологічної діагностики та корекції труднощів формування навичок писемного мовлення. (Т.В.Ахутіна, О.Б.Іншакова, Н.К.Корсакова, Ю.В.Мікадзе, А.В.Огаркіна, О.О.Веліченкова). Проте, вчені визнають, що система корекційно-розвивальної роботи, її зміст етапи та навчально-методичне забезпечення потребують подальшого удосконалення. (Т.В.Ахутіна, А.В.Семенович, А.Л.Сиротюк).

Визначною рисою сучасного етапу розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології, окремих медичних галузей, є тенденція до об'єднання наукових пошуків в напрямку поглибленого вивчення загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей з метою створення ефективних умов для їх навчання з урахуванням індивідуальних, вікових та психофізіологічних особливостей, а також потенційних можливостей кожної дитини.

Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність розв'язання проблеми корекції порушень процесу формування навичок письма і читання в учнів на початковому етапі шкільного навчання, розробки діагностичних та корекційно-розвивальних методик та їх упровадження в систему шкільної освіти.

Становлення сучасних підходів до навчання мовлення молодших школярів відбувалось в тісному взаємозв'язку із дослідженнями мовлення, мовленнєвої та навчально-мовленнєвої діяльності у психології, лінгвістиці, психолінгвістиці, психофізіології та нейропсихології.

Результати психологічних і дидактичних досліджень (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, О.О.Леонтєв, С.Л.Рубінштейн, та ін.) дали

підстави стверджувати, що методика навчання мовлення враховує комплексний та багатоаспектний характер явища „мовлення”.

Теоретичні позиції досліджуваної проблеми мовленнєвого розвитку учнів початкової школи були пов'язані із психологічними концепціями, які розкривають взаємопов'язаний та взаємозумовлений розвиток мисленнєвої та мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, К.Д.Ушинський та ін.). На цих теоретичних позиціях базувались дослідження сучасних науковців (В.І.Бадер, М.С.Вашуленко, О.В.Ревуцька, В.В.Тарасун, О.Н.Хорошковська, М.К.Шеремет та ін.), які розглядають вплив стимулювання пізнавальної діяльності на загальний та мовленнєвий розвиток учнів.

Вочевидь, оволодіння писемним мовленням – одна із важливих складових загального психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку і водночас умова, що забезпечує становлення її мислительних функцій, можливість опанування нового матеріалу і здобуття знань із різних шкільних навчальних дисциплін.

Писемне мовлення має складну багаторівневу структуру. З психологічної точки зору воно істотно відрізняється від усного мовлення і розвивається тільки в процесі цілеспрямованого навчання. У поняття писемне мовлення як рівноправні складові входять процеси читання і письма. Процес письма відноситься до складних усвідомлених форм мовленнєвої діяльності. Оволодіння ним передбачає засвоєння як його технічної сторони (тобто дій і операцій, які зумовлюють процес написання), так і норм правопису.

У визначенні психолого-педагогічних аспектів формування навичок писемного мовлення молодших школярів можна виділити кілька взаємопов'язаних теоретичних моментів. Першим із них є психологія письма як структурного компоненту писемного мовлення. Письмо розглядається науковцями як знакова система, що полягає у графічному зображенні символів – засобів спілкування, передачі інформації. Письмо виступає формою вербального спілкування, яке забезпечує зв'язок і взаємодію між суб'єктами при опосередкованому спілкуванні. Письмо є видом мовленнєвої діяльності, тобто свідомої, цілеспрямованої активності, якою дитина оволодіває у процесі навчання.

Закономірності та механізми формування письма, розкриті у традиційних і сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, складають основу цілеспрямованої навчальної діяльності в аспекті становлення і розвитку писемного мовлення учнів початкової школи, сприяють запобіганню різних видів помилок та своєчасному усуненню недоліків письма.

До складу функціональної системи писемного мовлення належать такі базові компоненти: переробка слухової, кінестетичної, зорової, зорово-просторової інформації, серійна організація рухів, програмування, регуляція та контроль довільних дій, підтримання оптимального тону кори, її активація (О.Р.Лурія, Т.В.Ахутіна,



Л.С. Цветкова). Ці операції утворюють цілісну самоорганізуючу функціональну систему. Виникнення утруднень у будь-якій ланці (підсистемі) призводить до адаптаційних перебудов в інших ланках. Аналіз наукових досліджень показав, що найбільш досліджені труднощі формування навичок писемного мовлення, що зумовлені порушеннями, несформованістю перших двох компонентів. Вони визначаються, як акустико-фонематичні (утруднення переробки слухової інформації) та артикуляторно-фонематичні (труднощі переробки кінестетичної інформації). (О.А.Токарева, В.В.Воронкова, А.С.Винокур, В.В.Тарасун, І.В.Прищепова, А.В.Ястребова, І.М.Садовнікова, Г.А.Каше, О.М.Корнєв).

Як вид особливої цілеспрямованої діяльності, писемне мовлення реалізується завдяки інтеграції і координації специфічних навичок: символічного позначення звуків, моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів, графо-моторних навичок тощо. Написанню слова передують програмово-цільовий компонент писемної діяльності, від характеру якого залежить результат письма. Писемне мовлення обслуговується нейрофізіологічними процесами кодування і декодування висловлювань, що забезпечується узгодженою взаємодією аналізаторних систем – акустичною, оптичною, кінестетичною. Робота психофізіологічних механізмів, у свою чергу, поєднується з мисленнєвою діяльністю психіки суб'єкта, яка охоплює операції аналізу, порівняння, символізації, синтезу, моделювання.

Оволодіння писемномовленнєвою діяльністю відбувається на основі взаємодії вищих психічних функцій, які забезпечують необхідні для реалізації письма процеси звукорозрізнення, актуалізації образів буквених знаків і перекодування їх в систему рухів руки (М. О. Бернштейн, О. М. Корнєв, О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова та ін.). Дослідження останніх років (С.Ю.Конопляста, О.О.Логінова, І.С.Марченко, І.В.Мартиненко, Т.В.Пічугіна, В. В. Тарасун, Т.Ю.Хотильова) довели, що успішність формування писемного мовлення у молодших школярів залежить не лише від не сформованості мовних операцій, необхідних для реалізації висловлювання, і й від не сформованості невербальних психічних функцій - зорово-просторових уявлень, слухо-моторної та оптико-моторної координації, загальної моторики, цілеспрямованої свідомої діяльності, самоконтролю за діями та уваги. Проте, питання взаємозв'язку між станом невербальних психічних функцій, ступенем їх зрілості та особливостями засвоєння навичок писемного мовлення в літературі розкрито недостатньо. Встановлення цих взаємозв'язків зумовило звернення до нейропсихологічного підходу.

Згідно із сучасними уявленнями про механізми дисграфії, характер специфічних помилок у письмових роботах школярів корелює із недостатньою сформованістю вищих психічних функцій, які забезпечують певні операції процесу письма. Тому, нейропсихологічне

обстеження передбачало вивчення особливостей зорового та оптико-просторового гнозису учнів початкових класів, з'ясувати системний зв'язок порушень перцептивного (зорового) та гностичного (просторового) факторів із особливостями формування основних складових ланок процесу писемного мовлення у молодших школярів.

Аналіз результатів дослідження показав, що за характером помилок у письмових роботах, під час читання та виконання діагностичних завдань методики нейропсихологічного обстеження, учні експериментальної групи являють собою неоднорідну групу.

Нейропсихологічна діагностика труднощів засвоєння навичок писемного мовлення дозволяє, диференційовано підходити до стратегії побудови коррекційно-розвивальної роботи, ефективно долати і запобігати труднощам навчання писемного мовлення, проте, широке коло питань організації, методологічного та методичного комплексного психолого-педагогічного супроводу вимагає подальшого теоретичного вивчення і практичної розробки.

На основі аналізу результатів здійсненого нами констатувального дослідження, було визначено, симптоматика оптичної дисграфії не обмежується помилками специфічного характеру.

Специфічні помилки мають різний характер та механізми. Існує системний зв'язок між характером помилок у письмових роботах учнів та не сформованістю відповідних вищих психічних функцій.

Аналіз результатів нейропсихологічного дослідження дозволяє визначити порушену ланку у функціональній системі писемного мовлення учнів з оптичною дисграфією.

Співставлення характеру помилок та порушених функцій, дозволило виділити наступні групи учнів:

I група – діти з не сформованістю серійної організації рухів, проявами диспраксії, труднощами засвоєння рухової програми.

II група – діти з труднощами засвоєння рухової програми, утруднення формування графічних навичок, та функцій планування, контролю та регуляції дій.

III група – діти з порушеннями зорового гнозису, просторових уявлень.

IV група – діти з порушеннями зорового, просторового гнозису, низьким рівнем зорової, короткочасової пам'яті.

V група - проявами диспраксії, труднощами засвоєння рухової програми, порушеннями зорового, гнозису, симультанного, цілісного сприймання зорового образу, просторових уявлень.

Психолінгвістичний підхід до попередження і корекції мовленнєвих порушень передбачає формування недостатньо засвоєних мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, які їх зумовлюють.

Психолого-педагогічний супровід в пропонованій методичній моделі є системно організованою діяльністю, спрямованою на побудову

стратегії формування навичок писемного мовлення в процесі спеціальній організованій соціальної взаємодії. Виділяються наступні етапи роботи:

1. Діагностичний
2. Коррекційно-розвивальний
3. Пропедевтичний

Діагностичний етап включає два діагностичні блоки. Метою першого діагностичного блоку є проведення дослідження порушень писемного мовлення з використанням традиційних методів та прийомів, що склалися в логопедії. (Аналіз специфічних помилок в письмових роботах учнів з урахуванням їх кількості, частоти повторюваності, характеру та ін.)

Другий діагностичний блок передбачає проведення нейропсихологічної діагностики. Аналіз результатів обстеження дозволяє встановити слабкість тієї або іншої ВПФ, а також виявити, який структурно-функціональний компонент страждає первинно і призводить до недорозвинення даної ВПФ в цілому. На основі цього аналізу розробляється індивідуально-орієнтована стратегія і тактика корекційно-розвивальної роботи.

Розвиток дифіцитарних функцій здійснювався на наступних **рівнях**:

1. Рівень базових функцій – кінетичного праксису, зорового сприймання, зорової, рухової пам'яті, планування, регуляції та контролю рухів та дій.
2. Рівень синтетичних функцій – зорово-просторових уявлень, графо-моторних навичок, зорово-моторних координацій, засвоєння алгоритму формування складних рухових програм.
3. Формування алгоритму перцептивних та розумових дій у відповідності із індивідуальними особливостями, що зумовлені впливом латерального профілю.

Корекційна робота здійснювалась **поетапно**:

1. На першому етапі робота спрямована на стимулювання, формування та розвиток функції на сенсомоторному рівні.
2. Корекційно-розвивальна робота відбувається на предметному рівні.
3. Мовленнєвий рівень.

Розглянемо основні **напрями** корекційної роботи з формування навичок писемного мовлення у молодших школярів з оптичною дисграфією:

- розвиток зорового гнозису.
- розвиток просторового гнозису.
- формування та розвиток рухових функцій.
- система вправ з розвитку зорового гнозису:

I. Сенсомоторний рівень: окорухові вправи; вправи для розвитку широти поля зору.

II Предметний рівень: упізнавання реалістичних зображень предметів; упізнавання стилізованих зображень, упізнавання накладених зображень; виділення фігури з фону; упізнавання пунктирних зображень.

III. Мовленнєвий рівень: упізнавання букв (зашумлених, пунктирних, виділення з фону); формування цілісності сприймання (виділення був з перекреслених зображень, знаходження елементів літер, побудова букви із елементів). На рівні слова: знаходження у тексті слів із заданою буквою (друкований текст, рукописний), завдання на запис слів із заданою буквою. На рівні речення: визначення кількості заданих букв у реченні. Складання речень із застосуванням піктограм.

Система вправ для розвитку просторового гнозису:

1. Сенсомоторний рівень:

- просторова орієнтація на рівні власного тіла.
- виконання просторово орієнтованих дій та вправ за показом, із мовленнєвим супроводом, з орієнтацією на зовнішній зоровий, акустичний стимул, за інструкцією, пересування у приміщенні за схемою.

2. Предметний рівень:

- розуміння предметних відносин.
- вербалізація міжпредметних просторових відносин.
- відтворення за зразком міжпредметних просторових відносин
- відтворення за інструкцією.

3. Мовленнєвий рівень:

- на рівні букви: упізнавання букв серед неправильно розташованих у просторі, знаходження літер у коректурних таблицях, домальовування елементів букв, конструювання;

- на рівні слова: знаходження у тексті слів із заданою буквою, позначення напряму елементів, підбір слів відповідно до схеми. Вставити замість пропущеної букви, умовну позначку напрямку.

- на рівні речення: складання речень за схемами, побудова усних діалогів із використанням просторових схем (повідомити по телефону, як знайти школу, будинок); складання письмових повідомлень з опорою на просторові схеми.

Особливістю пропедевтичного етапу є закріплення досягнутих результатів, а також прогнозування можливих труднощів при переході до опанування складніших форм писемного мовлення, збільшенні об'ємів письмових завдань та їх ускладненні. Подальша робота з формування навичок писемного мовлення молодших школярів проводиться з урахуванням індивідуальної стратегії, яка визначається за індивідуальним латеральним профілем з урахуванням функціональної асиметрії півкуль.

Крім зазначених напрямів, в процесі формування навичок писемного мовлення у молодших школярів з оптичною дисграфією, важливим є урахування індивідуальних особливостей розвитку мнестичних функцій, сукцесивних та симультанних синтезів,

індивідуальної стратегії обробки інформації, що визначається за індивідуальним латеральним профілем з урахуванням функціональної асиметрії півкуль. На вирішення цих методичних проблем корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів спрямовано наші подальші дослідження.

#### **Література:**

**1. Ахутина Т. В.** Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М. : МСПИ, 2001. – С. 7 – 20. **2. Величенкова О. О.** Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / О. О. Величенкова. – Москва, 2002. – 20 с. **3. Корнев А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с. **4. Лурия А. Р.** Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М. : Академический проспект, 2000. – 504 с. **5. Садовникова И. Н.** Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1995. – 256 с. **6. Семенович А. В.** Актуальные проблемы нейропсихологической квалификации отклоняющегося развития / А. В. Семенович // Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. – М. : МПСИ, 2001. – С. 84 – 137. **7. Тарасун В. В.** Логодидактика : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / В. В. Тарасун. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2004. – 348 с. **8. Храковская М. Г.** Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса / М. Г. Храковская // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2001. – С. 230 – 239.

#### **Лазарєва І. А. Особливості логопедичної роботи з корекції проявів оптичної дисграфії у молодших школярів.**

Стаття присвячена актуальній проблемі, що має значення для практичного втілення сучасних уявлень про порушення та міжгалузевий підхід до подолання порушень писемного мовлення, зокрема оптичної дисграфії, у молодших школярів. Представлені напрями здійснення корекційної логопедичної роботи з формування навичок писемного мовлення в учнів з оптичною дисграфією.

*Ключові слова:* оптична дисграфія, нейропсихологічна діагностика, регуляторний характер порушень, гностичні функції, функціональна асиметрія, динамічна локалізація функцій, дефіцитарна функція.

**Лазарева И. А. Особенности логопедической работы по коррекции проявлений оптической дисграфии у младших школьников.**

Статья посвящена актуальной проблеме, имеющей значение для практического внедрения современных представлений о нарушениях письма, в частности, оптической дисграфии, и междисциплинарных подходах к их преодолению у младших школьников. Представлены направления и этапы осуществления коррекционной логопедической работы по формированию стратегии письменной речи у учащихся с оптической дисграфией.

*Ключевые слова:* оптическая дисграфия, нейропсихологическая диагностика, регуляторный характер нарушений, гностические функции, функциональная асимметрия, динамическая локализация функций, дефицитарная функция.

**Lazareva I. The features of speech therapy in the correction of the manifestations of the optical dysgraphy in junior school children.**

The article is devoted to an actual problem, which matters for practical embodiment of modern direction of near overcoming of violations of the writing in particular optical dysgraphy (disleksiya), for junior schoolboys. Directions of realization of correction of speech therapy work are presented from forming of skills of the writing for children with optical dysgraphy (disleksiya).

*Key words:* overcoming, violations of the writing, optical dysgraphy (disleksiya), correction of speech.

УДК 376. 36

**Лепетченко М. В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ЯК  
ЗАСОБУ САМОВИРАЖЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

Дослідженнями вчених доведено, що однією із провідних потреб особистості, що розвивається, є потреба у самовираженні, при цьому одним із засобів самовираження є мовлення (К.Абульханова-Славська, Л.Божович, І.Зимня, А.Маслоу, А. Петровський, В. Петровський, Л.Середюк).

Вивченням особливостей мовлення дітей дошкільного віку займалися А.Богущ, О.Гвоздев, К.Крутій, Є.Соботович, Л.Федоренко, М.Шеремет та інші вчені. Сформованість усіх компонентів мовленнєвої системи, зокрема зв'язного монологічного мовлення, знаменує собою перехід на якісно новий рівень мовленнєво-мисленнєвої діяльності, а

також максимально сприяє успішному оволодінню дитиною навчальною діяльністю (А.Богуш, Н.Гавриш, Н.Луцан, М.Львов, В.Мельничайко, Н.Пахомова, С.Рубінштейн, І.Синиця, Ф.Сохін, О.Ушакова, Л.Федоренко, Г.Фомічова, М.Шеремет, А.Шибицька). Зв'язне мовлення, за твердженням Л.Виготського, є заключним етапом розвитку мовлення дітей. Оволодіння зв'язним мовленням передбачає самостійний вибір дітьми структури висловлення (тематична спрямованість, логічна послідовність, композиційна цілісність), відповідного мовного оформлення (лексико-граматичні, синтаксичні й емоційно-виразні засоби) і використання власного досвіду; воно може включати привнесення нових, незвичайних для сприйняття співрозмовника моментів (творчий компонент) (А.Бородич, Л.Ворошніна, В.Глухов, Г.Леушина, М.Львов, О.Ушакова й ін.), що представляє значні труднощі для дітей із порушеннями мовлення.

Існує значна кількість варіантів визначення зв'язного мовлення. За твердженням С.Рубінштейна, будь-яке мовлення, що передає думки, бажання є зв'язним, зв'язність мовлення визначається як «адекватність мовленнєвого оформлення думки того, хто говорить або пише, з погляду зрозумілості його для слухача або читача. Зв'язним називається таке мовлення, яке може бути зрозумілим на основі його власного предметного змісту. ... яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту» [5, с.150, 446]. На думку вчених у мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури.

Вивчаючи проблему зв'язного мовлення дослідники підкреслюють роль спеціального навчання в становленні й розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку (Н.Бабич, А.Богуш, А.Бородич, М.Вашуленко, С.Дорошенко, А.Зимильдінова, І.Ковалик, Т.Ладиженська, М.Львов, Л.Мацько, В.Мельничайко, Л.Паламар, М.Пентиліук, М.Рождественський, Ф.Сохін, О.Ушакова, А.Шибицька).

Науковцями доведено, що у віці п'яти – шести років дитина починає інтенсивно оволодівати монологічним мовленням, оскільки до цього часу діти в основному засвоюють семантичний, синтаксичний і морфологічний лад рідної мови. Наприкінці дошкільного віку внутрішній план монологічних висловлень дітей характеризується цільовою заданістю та наявністю семантичної домінанти. Зв'язність висловлювання удосконалюється на основі активного й творчого аналізу дітьми мовленнєвого досвіду, диференційованого відбору мовних засобів. Зв'язність характеризується взаємодією декількох факторів: логікою викладу, що відбиває співвіднесеність явищ дійсності й динаміки їх розвитку; особливою організацією мовних засобів – фонетичних, лексико-семантичних і граматичних з урахуванням їх функціонально-стилістичного навантаження; комунікативною спрямованістю – відповідністю мотивам, цілям і умовам, що призвели до виникнення даного тексту; композиційною структурою, тобто

послідовністю й домірністю частин, що забезпечують виявлення змісту; змістом і смислом тексту. Виразність і образність висловлювань досягається за рахунок уведення певних засобів: повторів, уточнень, діалогу, інтонаційної виразності, засобів художньої виразності і т.д.

Природа зв'язного мовлення, механізми породження зв'язного висловлювання розглядалися в працях багатьох дослідників: Д.Баранника, Е.Бариной, Л.Виготського, Д.Ельконіна, Г.Костюка, Г.Леушиной, О.Леонтьєва, О.Лурії, С.Рубінштейна, І.Синиці Ф.Сохіна., Л.Щерби. Учені дослідили різновиди та особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей (діалогічного і монологічного; ситуативного і контекстного).

Д.Богоявленський, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Лурія, Н.Менчинська, С.Рубінштейн, К.Ушинський, Є.Соботович, В.Тарасун довели взаємозв'язок та єдність процесів мислення та мовлення.

Є.Тихеева основне завдання у формуванні мовлення дошкільника вбачає у тому, щоб навчити дитину самостійно мислити та логічно й послідовно виражати свої думки. І.Синиця зауважує, що зв'язність мовлення великою мірою залежить від зв'язності мислення. Л.Виготський підкреслює нерозривність мовленнєвої діяльності від мислення. Структура мовленнєвого акту за Л.Виготським є рухом від думки до її зовнішнього вираження – слова. Роль проміжної ланки між думкою та розгорнутим мовленнєвим висловлюванням грає внутрішнє мовлення, яке є основою думки, яке починає розвиватися в середньому дошкільному віці.

Значення внутрішнього мовлення у процесі породження висловлювання визначається у дослідженнях М.Жинкіна, О.Леонтьєва, О.Лурії та інших вчених. О.Лурія називає внутрішнє мовлення процесом, який породжує розгорнуте мовленнєве висловлювання, що включає похідний задум у систему граматичних кодів мови [4].

Мовленнєва дія, за Л.Виготським, складається з ряду етапів:

- 1) мотив мовлення, який виникає в мовця при наявності емоцій, бажання повідомити іншим свої думки й почуття; мотивація є необхідною умовою, імпульсом для породження мовленнєвого висловлювання;
- 2) мовна інтенція, тобто спрямованість свідомості, волі й почуттів на предмет обговорення;
- 3) внутрішня програма мовленнєвої дії;
- 4) реалізація внутрішньої програми;
- 5) звукова реалізація висловлювання.

На тісний зв'язок мовленнєвого і розумового розвитку дітей, розвитку їхнього сприймання, спостережливості, вміння аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові, часові та інші зв'язки між предметами і явищами вказував Ф.Сохін. Зв'язне мовлення, на думку вченого, залежить значною мірою від засвоєння звукового, словникового складу, граматичної будови мовлення дитинною.



Згідно із теорією мовленнєвої діяльності (Л.Виготський, М.Жинкін, О.Леонт'єв, О.Лурія, С.Рубінштейн, І.Синиця, О.Шахнарович) мовленнєва діяльність розглядається як складова частина загальної діяльності людини, що зберігає загальну структуру останньої й виступає у вигляді цілісного акту діяльності чи у вигляді мовленнєвих дій, що включені у немовленнєву діяльність. Процес породження мовлення розглядається як складна поетапно формована мовленнєва дія, що входить складовою частиною в акт діяльності. Особливого значення при цьому набуває проблема мотиву, оскільки процес створення будь-якого висловлювання проходить наступні етапи: мотивації висловлювання; створення внутрішньої смислової програми, реалізації плану та зовнішнього оформлення висловлювання [1]. За О.Леонт'євим мовленнєві дії (дія програмування мовленнєвого висловлювання і дія його розуміння) передбачають постановку мети, планування, реалізацію плану, зіставлення мети і результату.

Таким чином, механізм породження висловлювання включає виникнення (під дією мотивації), формування та формулювання думки. Розуміння мовленнєвої діяльності як складової частини загальної діяльності особистості, що зберігає її структуру та тісно пов'язаної з мисленням, дозволяє визначити процес породження мовлення як складну дію переходу від думки до слова.

Особливості мовлення дітей із мовленнєвою патологією досліджувалися Л. Вавіною, С.Коноплястою, Р. Левіною, Н.Пахомовою, О.Ревуцькою, Є. Соботович, Л. Спіровою, В. Тарасун, Л. Трофименко, С.Шаховською, М. Шеремет та іншими вченими.

Незважаючи на різне трактування причин, що викликають порушення онтогенетичного розвитку мовлення дітей із мовленнєвою патологією, дослідники визнають, що для дошкільників даного контингенту характерні специфічні труднощі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. (Р.Белова-Давід, І.Власенко, В.Ковальов, В.Ковшиков, Р.Левина, С.Ляпидевский, О.Мастюкова й ін.).

Г.Гуровец, Б.Гріншпун, О.Мастюкова й інші відмічають, що в основі мовленнєвих порушень лежить недостатня сформованість психологічних передумов: низький рівень розвитку сприйняття різних модальностей, недостатність психічної активності, довільності пам'яті, уваги і т.д.

На думку Г.Чиркіної, Т.Філічевої, володіючи в цілому повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними за віком, діти із загальним недорозвиненням мовлення відстають у розвитку словесно-логічного мислення, їм властиві низька продуктивність запам'ятовування, труднощі вербалізації, аналізу й синтезу.

Старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення зазнають серйозних труднощів у визначенні задуму оповідання, послідовному розвитку обраного сюжету і його мовленнєвої реалізації.

Виконання творчого завдання підмінюється переказом знайомого дітям тексту. Важким для дітей є вміння зв'язно й послідовно відображати в мовленні ті або інші події. У даної категорії дітей відзначається несформованість уявлень щодо правил побудови зв'язного висловлювання (зачин, розвиток сюжетної дії, кінцівка, визначення часу й місця подій і ін.), а також мелодико-інтонаційна невиразність й емоційна незацікавленість.

С.Шаховською експериментально виявлені й детально проаналізовані особливості мовленнєвого розвитку й структура дефекту в дітей з тяжкими вадами мовлення. Вчена вказує на своєрідність лексичної системи при загальному недорозвиненні мовлення: слово не формується як фокус поєднання лексичного й граматичного значень. У більшості дітей даного контингенту відзначається якісна своєрідність, бідність лексики, недостатність розвитку процесів узагальнення й абстракції, порушення процесу тематичного та семантичного відбору слів при породженні висловлення. С.Шаховська підкреслює, що для дітей означеної категорії характерна бідність висловлювань, прагнення уникнути розгорнутого мовлення, труднощі переказу.

Б.Гриншпун відзначає несформованість зв'язного мовлення, яка у дітей із мовленнєвою патологією пов'язана з порушенням реалізації внутрішнього мовного плану у зовнішнє мовлення, погіршення зв'язного мовлення при зростанні самостійності мовлення й при відсутності опори на заданий сюжет.

Характеризуючи стан мовленнєво-мисленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення, Л.Халілова відмічає десемантизованість і когнітивну слабкість готової мовленнєвої продукції дітей, труднощі програмування мовленнєвого висловлення на всіх стадіях його породження. Елементарні синтаксичні конструкції, що використовують діти у свему мовленні недостатньо інформативні, їх головна думка часом не відповідає заданій темі. Діти утруднюються у визначенні смислових зв'язків між частинами тексту, розгортанні текстового повідомлення [7].

В.Глухов констатує, що дошкільники із третім рівнем загального недорозвинення мовлення значно відстають від показників норми в оволодінні навичками зв'язного монологічного мовлення. Для дітей характерні труднощі програмування змісту фраз, мала інформативність повідомлення, порушення зв'язності, смислові невідповідності, фрагментарність, смислові пропуски, відсутність самостійності в складанні розгорнутого висловлювання [3].

Н.Жукова, О.Мастюкова, Т.Філічева дають диференційований опис порушень різних видів зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ й указують на труднощі дітей у визначенні логічної послідовності подій, неповне розуміння прочитаного тексту, труднощі добору слів, недостатність самостійного опису. Автори зауважують, що розповіді дітей найчастіше представлені у вигляді перерахування предметів або дій.

Н.Трауготт, Р.Левиною, Б.Гриншпун, С.Шаховською, Є.Соботович, Г.Фомічовою та іншими дослідниками відзначається недостатня варіативність у використанні граматичних засобів, невірне використання семантичних категорій, морфологічна неоформленість висловлення.

Є.Соботович відзначає, що у дітей даної категорії не формуються операції програмування, відбору й синтезу мовного матеріалу в процесі породження висловлювання. Порушуються всі аспекти лексико-граматичного структурування: вибір слів і порядок їх розташування, граматичне маркірування, звукове оформлення висловлення.

Р.Левина особливого значення у розвитку зв'язного мовлення надає формуванню вмінь відтворювати в пам'яті подробиці побаченого. Автор пропонує включати контекстне мовлення в інші види діяльності з метою розвитку зв'язного мовлення.

Б.Гриншпун особливу увагу на ранніх етапах формування мовлення рекомендує приділяти семантичній стороні мовлення, а не фонетичному оформленні висловлення.

Поетапне формування усного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення розроблене в дослідженнях Н.Жукової. В основі формування усного мовлення дітей лежить навчання дошкільників складанню різних видів речень. Види речень ускладнюються: речення з аморфних слів-коренів (однослівне речення) – перші форми слів (двослівне речення) – двоскладне речення. Ці ускладнення синтаксичного стереотипу спираються на закономірності розвитку фразового мовлення дітей із нормальним мовленнєвим розвитком.

Т.Філічева, Г.Чиркіна пропонують поступове ускладнення змісту роботи з формування зв'язного мовлення, у тому числі на спеціальних заняттях з навчання розповіданню. Розвиток самостійного зв'язного мовлення дітей виступає одним з пріоритетних завдань корекційного навчання. Особлива увага приділяється закріпленню навички зв'язного, послідовного й виразного переказу літературних творів; вправам по складанню складних сюжетних розповідей, казок, розповідей із власного досвіду. Автори рекомендують включати в заняття доступні завдання творчого характеру (складання розповідей за аналогією з текстом, що переказується, продовження до дії, зображуваної на серії сюжетних картинок і т.д.).

Основи корекційного навчання дітей із порушеннями мовлення представлені в методичних розробках В.Воробйової [2]. Розроблена автором поетапна логопедична робота спрямована на навчання дітей умінню виділяти й усвідомлювати правила побудови внутрішнього, змістовного й зовнішнього мовного планів висловлювання. Особливу роль вона відводить роботі з текстом ланцюгової організації, у результаті якої діти опановують закони (правила) смислової (змістовної) і мовленнєвої (лексико-синтаксичної) організації тексту. Застосування графічного плану смислової програми тексту дозволяє

продемонструвати прийоми побудови як окремого речення, так і цілого невеликого тексту. Це сприяє, на думку вченої, розвитку операцій попереджувального синтезу і надає можливість мисленнєвого спостереження за правильністю розподілу предметних значень у власному мовленні, оскільки створює основу для розвитку свідомого самоконтролю за мовленням. Запропонований В.Воробйовою підхід до розвитку мовлення дозволяє включати спеціальні прийоми розвитку мислення й уяви дошкільників у процесі навчання, тобто формувати розумові операції.

В.Глухов, В.Селіверстов, Т.Філічева, Г.Чиркіна доводять істотний вплив спеціальних мовленнєвих завдань та ігор, спрямованих на формування у дітей навичок побудови зв'язних висловлювань.

В.Глухов підкреслює, використання такого роду вправ сприяє формуванню навичок словесної творчості й розвитку почуття мови, засвоєнню навичок побудови зв'язних висловлювань та підготовці до виконання доступних завдань творчого характеру. Вчений пропонує цілий перелік таких завдань: навчання переказу, навчання розповіданню за картинками, навчання опису предметів і т.д. Значне місце в системі роботи автор відводить роботі над переказом, з поступовим ускладненням структури і мовного матеріалу. У ході цілеспрямованого навчання діти опановують мовленнєвими засобами, на основі яких можлива побудова зв'язних, закінчених висловлювань. Таким чином формуються уявлення про основні елементи повідомлення, що лежать в основі побудови висловлювання: адекватність змісту, послідовність відбиття причинно-наслідкового взаємозв'язку подій і т.д. [3].

Т.Філічева основне завдання логопедичного впливу на дітей із загальним недорозвиненням мовлення вбачає у необхідності навчити їх зв'язно й послідовно, граматично й фонетично вірно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя. Навчання розповіданню займає важливе місце в загальній системі логопедичних занять. На думку вченої, перші невеликі самостійні зв'язні висловлювання дітей повинні бути пов'язані зі знайомою наочною ситуацією. Т.Філічева відзначає, що самостійне складання зв'язних висловлювань розвиває творчі здібності дітей. Однак, методика роботи над зв'язним мовленням якісно відрізняється від звичайної роботи дитячого садка загального типу: поетапність пред'явлення мовного матеріалу; активізація словника, відбір саме тієї лексики, яка найбільше відповідає вибраній тематиці; орієнтування на вираження головної думки й установа міжфразового зв'язку. Особливу роль при цьому відіграє серія допоміжних питань, які направляють дитину на придумування додаткових фактів, епізодів. У руслі даної роботи активізується уява дитини, полегшуючи виконання творчого завдання.

Л.Трофименко пропонує наступні напрямки корекційної роботи з формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ II -III рівня середнього дошкільного віку:

- 1) формування і розвиток імпресивного мовлення;
- 2) формування і розвиток експресивного мовлення.

Вчена підкреслює, що в першу чергу зазначені напрями необхідно відпрацьовувати на рівні речення, а потім – зв'язного висловлювання з декількох (2-3) речень. Розвиток розуміння мовлення відбувається на всіх етапах корекційного навчання, особливо на початковому (розуміння зверненого мовлення, виконання завдань на основі словесних інструкцій), далі – розуміння логіко-граматичних конструкцій, розуміння речень з однаковим лексичним складом і порядком слів, але різним граматичним оформленням; спрямування уваги на звукове оформлення мовлення оточуючих, формування слухового сприймання (розрізнення слів-паронімів) тощо. В рамках формування і розвитку імпресивного мовлення діти відповідають на запитання логопеда (з опорою на наочність) з метою виявлення здатності дитини встановлювати смислові зв'язки між словами. Наявність певного обсягу розуміння усного мовлення, на думку вченої, створює умови для формування навички складання простих (непоширених і поширених) речень за запитаннями педагога з використанням наочності (дії з предметами, іграшками, сюжетні картинки, серії сюжетних картинок). Під час формування смислової структури висловлювання (простого непоширеного і поширеного речення) логопед ставить запитання до кожного слова майбутнього речення. Після цього діти самостійно розповідають, що намальовано на малюнку. У процесі складання речень Л.Трофименко пропонує вводити і вправи на розширення і звуження обсягу речень, складених педагогом, з опорою на наочність. Якщо дітям важко виконувати подібні завдання, педагог сам називає утворене речення, а вони повторюють. Діти можуть повторювати конструкцію із змінами, але головною метою є те, щоб не спотворювався зміст висловлювання. На ньому етапі відбувається реалізація багатьох напрямів роботи над словом (антонімія, синонімія, багатозначність тощо). Вчена також рекомендує повторювати засвоєні на практичному рівні відмінкові значення іменників. Таким же чином проводиться і робота з формування зв'язного контекстного висловлювання. З цією метою логопед разом із дітьми розглядає сюжетні картинки або їхню серію і ставить питання для визначення розуміння зв'язків між елементами ситуації. На цьому етапі педагог може вимовляти початок речення, а дитина закінчує його, додаючи одне-два слова самостійно. Далі діти самостійно складають невелику розповідь, спираючись на запитання логопеда [6, с. 67-68].

З позиції розглянутих положень процес мовленнєвого розвитку можна представити як безперервний та циклічно повторюваний процес переходу від думки до слова (породження мовлення) та від слова до думки (сприйняття та розуміння мовлення), які стають більш усвідомленими та змістовними у період дошкільного дитинства за умови реалізації цілеспрямованого розвиваючого навчання.

Зв'язне мовлення відіграє важливу роль у розвитку словесно-логічного мислення, усвідомленого відбиття у мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами, сприяє активізації знань та уявлень про навколишню дійсність, надаючи значні можливості для самовираження. Необхідною є організація корекційної роботи з формування зв'язного мовлення дошкільників із мовленнєвою патологією з урахуванням закономірностей формування мовлення та принципів організації мовленнєвої діяльності дітей (А.Богущ, Л.Калмикова, Е.Короткова, Р.Лалаєва, О.Мастюкова, Н.Серебрякова, Є.Соботович, О.Ушакова, Л.Федоренко, Л.Фомічова, М.Шеремет та ін.).

#### **Література:**

**1. Ахутина Т. В.** Порождение речи / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с **2. Воробьева В. К.** Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. – 1990. – № 4. – С. 40 – 46. **3. Глухов В. П.** Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 1994. – № 2; 1994. – №4. – С. 63 – 71. **4. Лурия А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М., 1979. – 320 с. **5. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 502 с. **6. Трофименко Л. І.** Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко ; за ред. Є. Ф. Соботович. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с. **7. Халилова Л. Б.** Характеристика связного высказывания и пути его формирования у учащихся с церебральным параличом / Л. Б. Халилова // Особенности умственного и речевого развития учащихся с церебральным параличом : сб. науч. тр. АПН СССР, НИИ дефект. – М., 1989. – С. 57.

**Лепетченко М. В. Особливості формування зв'язного мовлення як засобу самовираження у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку.**

У статті розглянуті особливості формування зв'язного мовлення як засобу самовираження у дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку.

*Ключові слова:* самовираження, зв'язне висловлювання, мовленнєво-мисленнєва діяльність, порушення мовлення.

**Лепетченко М. В. Особенности формирования связной речи как средства самовыражения у дошкольников с нарушениями речевого развития.**

В статье рассмотрены особенности формирования связной речи как средства самовыражения дошкольников с нарушениями речевого развития.

*Ключевые слова:* самовыражение, связное высказывание, речемыслительная деятельность, нарушения речи.

**Lepetchenko M. The features of coherent speech disorders in children with speech development as a means of expression.**

In the article the features of coherent speech disorders in children with speech development as a means of expression.

*Key words:* self-expression, coherent speech, speech-thinking activity, speech disorders.

УДК 376.36 – 053.6 : 159.9

**Логвинова Л. Л., Лактюшина Т. Л.**

**РОЛЬ ПСИХОКОРЕГУЮЧИХ МЕТОДІВ  
ПРИ ВИПРАВЛЕННІ ЗАЇКАННЯ У ПІДЛІТКІВ**

Одним із важливих напрямків корекційного впливу на дітей із заїканням у системі комплексної реабілітації даного виду мовленнєвої патології є психотерапія (Л.З. Арутюнян [1], К.П. Беккер та М. Совак [2], Л.І. Белякова та О.О. Дьякова [3], В.І. Селіверстов [5], В.М. Шкловський [6]).

Сучасна психотерапія направлена на усунення хворобливих симптомів цього порушення та зміни відношення логопата до себе, свого стану та до оточуючого середовища. Впровадження психотерапії базується на формуванні активної свідомої участі у боротьбі із патологічними факторами, тому психотерапія виступає як цілісна система взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів лікувальної дії на особистість, а через неї на мовленнєве порушення, сприяє активізації діяльності підлітків із даним порушенням та приводить до усунення неадекватних хворобливих реакцій.

Провідною метою психотерапії є перебудова особистості заїкуватого на основі дійового усвідомлення причин, процесів розвитку заїкання та його патогенних факторів.

Перед проведенням курсу психотерапії ми глибоко вивчали тип особистості кожного підлітка, індивідуальні особливості його характеру, темперамент.

Впровадження психотерапії базувалось на індивідуальному підході до підлітків з урахуванням їх вікових особливостей, специфічних рис, характеру та тривалості порушення мовлення. Психотерапевтична робота проводилась диференційовано в залежності від ступеня фіксації на

власному дефекті. При цьому у дітей формувалась активна і свідомо участь у процесі відновлення плавного мовлення, створювалась позитивна емоційна установка на видужання, адаптацію до потреб суспільства. Для цього ми використовували раціональну психотерапію, аутогенне тренування, непрямую психотерапію та навіювання. В одних випадках психотерапія була провідним методом лікування, а в інших - допоміжним засобом при корекції заїкання.

Важливе місце у процесі реабілітаційної роботи з заїкуватими підлітками відігравала раціональна психотерапія – мистецтво переконувати, говорити ясним та зрозумілим мовленням, формувати впевненість у своїх силах при критичному осмисленні свого досвіду, гнучка тактика психотерапевтичної взаємодії, яка сполучалась із здібністю логопеда або лікаря розраджувати або стабілізувати емоційні реакції підлітків. Суттєву роль при цьому відігравав оптимістичний, позитивний настрій психотерапевта, що протиставлявся песимізму та скептицизму заїкуватого, відкритість і безпосередність у спілкуванні, заохочення активності дитини до процесу корекції мовленнєвої вади.

При проведенні раціональної психотерапії рекомендувалась зміна обставин, особливо якщо підліток і оточуючі його особи знаходились у конфліктній ситуації. Провідними методами раціональної психотерапії були переконання, відволікання, заохочення, негативна практика, роз'яснення.

Навіювання (сугестія) використовувався як провідний метод. У процесі формування плавного мовлення у цих логопатів впроваджувалась як пряма, так і непрямая сугестія. Нами використовувалась індивідуальна, групова, сімейна психотерапія.

Одним із шляхів підвищення ефективності психотерапії ми вважали диференційований підхід, який полягав у виявленні у заїкуватих провідної модальності сприймання: слухового, зорового або кінестетичного аналізаторів. У залежності від ступеня фіксації на дефекті у підлітків домінував той чи інший аналізатор. Так, при нульовій та значній фіксації переважало зорове та рухово-кінестетичне сприймання, а при помірній – слухове та зорове. Психотерапевтичний вплив моделювався у залежності від домінуючого виду сенсорного сприймання, що значно підвищило ефективність нашої роботи і сприяло зменшенню рецидивів заїкання у дітей даної вікової групи.

На основі отриманих у результаті експериментального дослідження даних ми розробили програму корекції психологічного статусу заїкуватого підлітка, що направлена на зменшення рівня тривожності та подолання негативних емоцій, підвищення рівня самооцінки, зниження психоемоційного стресу, підвищення вербального інтелекту і зміну емоційного відношення дітей до навчання.

Супровід підлітків із заїканням в умовах їх інтеграції у загальноосвітній заклад мав трьохвекторний характер: корекційно-розвивальний вплив; просвітницька робота з їх батьками та педагогами.



Основними напрямками корекційної роботи з підлітками були наступні: логопедичні заняття; психокорекційні заняття (школа спілкування, направлена на формування вміння володіти почуттями); пригонницька терапія; впровадження інтелектуальних ігор та вправ з розвитку творчого потенціалу); використання психокорекційних елементів на уроці; впровадження методики проблемного навчання; гімнастики мозкових процесів; використання методики типів інтелекту у навчанні та вихованні школярів; психокорекційна робота з блоком додаткового навчання (ізостудія, хоровий спів, бальні таці, театральний клуб) та застосування засобів перспективно-дослідницької діяльності (з метою підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності, формування спроможності до протидії стресам).

Тісний контакт із батьками заїкуватих підлітків передбачав так форми роботи, як: індивідуальні консультації з логопедом та психологом, анкетування, створення клубу взаємодії з батьками, днів відкритих дверей.

З метою зниження рівня тривожності, підвищення протидії організму дітей стресам, ми розробили та впровадили у практику роботи закладів освіти інтегральний комплекс профілактичних заходів для попередження нервових ситуацій та негативних впливів. Способи реалізації цієї програми полягали: у проведенні канікул згідно до графіка, що сприяло збереженню їх емоційній стійкості; контролю за психо-емоційним станом логопатів, збільшенню тривалості перерв; введенню ігрових засобів навчання, раціонального розкладу учбових занять; реалізації концепції здорового харчування.

З метою адаптації підлітків із заїканням до умов інтеграції, ми розробили технологію використання психокорекційних елементів на уроках. Цей напрямок включав у себе впровадження методики «Гімнастика мозкової діяльності», що передбачало врахування типів інтелекту у процесі навчання та виховання учнів.

Згідно до основних напрямків корекційного психологічного впливу та провідних видів позакласної діяльності школярів із заїканням ми проводили спеціальну роботу, направлену на забезпечення повноцінного психічного і особистісного розвитку дітей у відповідності з їх індивідуальними можливостями. У зв'язку з цим було розроблено спеціальну методику, направлену на:

- формування у дітей правильної комунікативної поведінки: виховання у дітей поважного відношення до себе та до співбесідників, терпимості до їхньої думки, вміння йти на компроміс у певній ситуації спілкування, підвищення рівня психологічної готовності до підтримання бесіди, розвиток активності, самостійності, організаторських здібностей у процесі комунікативної діяльності;
- відпрацьовували у підлітків адекватну немовну реакцію на позитивні або негативні зміни в оточуючому середовищі, тобто провадили психологічну підготовку дітей до різноманітних життєвих ситуацій (зміни приємних подій на недосить позитивні і навпаки, формували спокійне

відношення до різних негативних факторів дійсності). Для цього використовували пригодницькі оповідання, розігрування певних ситуацій сприятливого та несприятливого характеру та ін.;

- впроваджували диференційований підхід до підлітків із різним рівнем розвитку інтелектуальних можливостей, для цього практикували вирішення нетипових, пошукових завдань, непов'язаних з програмним матеріалом, при цьому у дітей проявлялись кмітливість та пошукова активність без опори на знання шкільних предметів (у засвоєнні яких у слабких дітей малися певні прогалини), а це сприяло формуванню у них відчуття смаку перемоги і впевненості у власних силах, самостійності у діях, здібності до керування собою у складних ситуаціях. Таким чином забезпечувався саморозвиток їх особистості, усвідомлення себе і свого місця серед інших людей, а також закономірностей світу, у якому вони живуть, розуміння власних перспектив у майбутньому.

Значне місце у процесі логопедичної психокорекції посідали додаткові заняття, які передбачали самостійний вибір занять логопатами цієї категорії (згідно до їх уподобань), а це сприяло прояву у них вільної, впевненої поведінки, розвивало творчий потенціал дітей, на основі урахування їх інтересів, потенційних можливостей, створення умов для самореалізації і самоактуалізації.

Спеціально проведене нами вивчення розповсюдженості судорог та їх локалізації у м'язах мовного апарату показало, що процес корекційної роботи за розробленою методикою позитивно вплинув на характер проявів основного симптому заїкання – судорог. Так, у дітей експериментальної групи вони значно зменшились, це особливо стосувалось судорог у м'язах губів, язика та м'якого піднебіння (їх кількість після експериментального навчання спостерігалась майже в 3 рази рідше). В той час, як у учнів контрольної групи позитивні зміни відмічались лише 1,5 рази частіше, ніж до навчання за традиційною методикою.

Аналізуючи стан змін у особливостях проявів вторинних нашарувань, треба відмітити, що до проведення спеціальної корекційної роботи показники за даними критеріями у підлітків із заїканням експериментальної та контрольної груп були майже однакові за ступенем проявів супроводжувальних рухів, мовних вивертів, вегетативних порушень та страхів, а після завершення проведення навчального експерименту та корекційного навчання за традиційною методикою було відмічено усунення цих вторинних явищ у дітей експериментальної групи майже в 3-3,5 рази і у підлітків контрольної – в 1,5 -2 рази (стосовно невротичної форми заїкання). В той же час вторинні нашарування в учнів із неврозподібною формою прояву даного порушення зменшились лише у 1,5 рази у дітей експериментальної групи і лише у 1,1 рази у заїкуватих підлітків контрольної групи. Це, безумовно, свідчить про стійкий характер таких порушень при заїканні, що розвивається на органічній основі.

Значні позитивні зміни відбулись у школярів із заїканням, що проходили навчання за спеціальною методикою, і у формуванні у них

активної ініціативної та активної позицій у ході діалогу із дорослими та однолітками, комунікативних намірів та засобів лексичного та граматичного оформлення власних висловлювань, у порівнянні з підлітками контрольної групи, вони покращились майже в 3,5-4 рази, в той час, як у заїкуватих, що проходили курс навчання за традиційною методикою, ці показники виростили лише в 1,5 – 2 рази.

Отже, апробована нами методика корекційного впливу на підлітків із заїканням, в основі якої лежить використання логопсихотерапевтичних технологій, у значній мірі сприяє покращенню стану темпо-ритмічної сторони їх мовлення. Розроблена у дослідженні специфіка використання психотерапевтичних прийомів у процесі логопедичної роботи із заїкуватими підлітками потребує подальшої конкретизації щодо впровадження її у систему комплексної реабілітації заїкуватих в умовах спеціальних шкіл для дітей із важкими порушеннями мовлення та у практичну діяльність логопедів спеціалізованих пунктів при загальноосвітніх школах.

#### **Література:**

**1. Арутюнян Л. З.** Основные принципы методики устойчивой нормализации речи заикающихся / Л. З. Арутюнян // Школьный логопед. – 2007. – № 2 (17). **2. Беккер К. П.** Логопедия / К. П. Беккер, М. Совак ; под ред. Н. О. Власовой. – М., 1981. **3. Белякова Л. И.** Логопедия. Заикание : хрестоматия / Л. И. Белякова. – М., 2001. **4. Селиверстов В. И.** Заикание у детей. Психокоррекционные основы логопедических занятий / В. И. Селиверстов. – М., 1994. – С. 49 – 52. **5. Шкловский В. М.** Заикание / В. М. Шкловский. – М., 1994. – С. 176 – 186.

#### **Логвинова Л. Л., Лактюшина Т. Л. Роль психокорегуючих методів при виправленні заїкання у підлітків.**

У даній статті розкрито розроблено зміст методики психокорекційного впливу у системі комплексної реабілітації заїкання та доведено необхідність її використання.

*Ключові слова:* заїкання, психокорекція, мовленнєва інтенція, емоційна загальмованість, емоційна напруженість, дезадаптація, раціональна психотерапія, навіювання, сімейна психотерапія, модальність сприймання, кінестетичний аналізатор, психоемоційний стрес, інтеграція, комунікативна поведінка, адекватна немовна реакція, саморегуляція, самоактуалізація.

#### **Логвинова Л. Л., Лактюшина Т. Л. Роль психокоррекционных методов при исправлении заикания у подростков.**

В данной статье раскрыта методика психокоррекционного воздействия в системе комплексной реабилитации заикания и доказана целесообразность ее использования.

*Ключевые слова:* заикания, психокорекция, речевая интенция, эмоциональная заторможенность, эмоциональное напряжение,

дезадаптація, раціональна психотерапія, внушення, сімейна психотерапія, модальність сприйняття, кінестетический аналізатор, психоемоціональний стресс, інтеграція, комунікативне поведіння, адекватна неречева реакція, саморегуляція, самоактуалізація.

**Logvinova L., Laktyushina T. The role of psycho-correctional methods in the process of stuttering correction with the teenagers.**

The methods of psycho-correctional influence in the system of complex rehabilitation of stuttering is revealed in the given article. The expediency of using this system was also proved.

*Key words:* stuttering, psycho-correction, speech intention, dysadaptation, rational psycho-therapy, instilling, kinesthetic analyzer, psycho-emotional stress, communicative behavior, self-regulation, self-actualization.

УДК 376.36

**Макаренко І. В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

Порушення мовлення являються однією з найпоширеніших проблем психофізичного розвитку дітей дошкільного й молодшого шкільного віку (Л. Волкова, Т. Філічева, Г. Чиркіна). За даними ряду досліджень відзначається тенденція до збільшення числа дітей дошкільного віку, що мають відхилення від норми в загальному й мовленнєвому розвитку (Л. Волкова, Н.М. Голуб, Н. Пахомова, Т. Туманова, Л. Федорович, М. Шеремет). Мовленнєве недорозвинення не дозволяє їм надалі в повному обсязі засвоювати програму загальноосвітньої школи, викликає труднощі в оволодіння читанням і письмом [2, с. 74]. Сформованість мовленнєвої діяльності не випадково була одним із ключових питань теоретичного й практичного аналізу в роботах Л. Виготського, О. Гвоздева, О. Леонт'єва. Неповноцінна мовленнєва діяльність негативно впливає на всі сфери особистості: утруднюється розвиток пізнавальної діяльності (Р. Лалаєва, Т. Ткаченко, О. Усанова), порушуються практично всі форми спілкування й міжособистісної взаємодії (Н. Жукова, О. Мاستюкова). Концепції Л. Виготського, О. Леонт'єва, О. Лурія показали, що оволодіння мовною системою перебудовує всі основні психічні процеси у дитини [4, с. 22]. Враховуючи всі актуальні питання, ми дозволили собі переосмислити деякі аспекти в системі комплексного корекційного впливу на дитину. Особлива увага повинна приділятися специфіці змісту логопедичної допомоги під час організації адекватних умов навчання й виховання дітей з інтелектуальною недостатністю.

*Предмет дослідження:* зміст логопедичної допомоги дітям початкової ланки допоміжної школи.

*Об'єкт дослідження:* діяльність логопедичної служби допоміжної школи як структурного компоненту системи комплексної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями.

Дослідження проводилося на базі Учбово-реабілітаційного центру №135 м. Луганська. В експерименті брали участь учні початкових класів допоміжної ланки.

Пізнавальна діяльність школярів з відхиленнями в інтелектуальному розвитку має специфічні риси. У роботі О. Вінарської вказується на те, що в них, насамперед, страждають нервові клітини, які забезпечують абстрактне мовленнєве мислення й контекстну мову, побудовану за мовними правилами.

Дані клінічних і психолого-педагогічних досліджень, аналіз педагогічної практики показують, що своєрідність протікання психічних процесів у дітей з інтелектуальною недостатністю, особливості їх комунікативно-пізнавальної діяльності ускладнюють засвоєння ними фонетичної сторони мови (Р. Левіна, В. Лубовський, О. Мастюкова, В. Петрова й ін.).

За даними різних авторів дефекти звуковимови мають місце в 45-65% розумово відсталих першокласників (В. Воронкова, Г. Каше, Р. Лалаєва, Д. Орлова, М. Савченко й ін.). Поряд з поширеністю фонетичних дефектів у розумово відсталих учнів відзначається їх поліморфність, стійкість дефекту, слабкі можливості школярів сприймати корекційну допомогу (Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Н. Шарапановська й ін.). Розумово відсталі школярі розглядаються логопедами як гомогенна група, у яких низькі можливості пізнавальної діяльності впливають на виникнення мовленнєвих порушень і труднощів в оволодінні грамотою [5, с. 170]. До виправлення звуковимови цих учнів не можна підходити з єдиною міркою. Основним принципом навчання в спеціальній школі є диференційований підхід, який необхідно здійснювати й на логопедичних заняттях.

Оскільки в основі дефектної звуковимови знаходиться певна причина, що впливає на функціонування якої-небудь ланки сенсомоторного рівня, логопедична робота повинна диференціюватися на основі принципу системно-структурного аналізу мовленнєвого дефекту [3, с. 44]. Основним показником диференціації фонетичних розладів розумово відсталих учнів є стан артикуляційної моторики, на основі якого виділяються наступні групи: група із проявами по типу псевдобульбарної дизартрії; група з перевагою порушень кінетичної організації руху; група з несформованістю кінестетичних відчуттів; група з порушенням діяльності мовленнєворухового аналізатору, ускладненого явищами оптичної агнозії; група з недостатністю діяльності мовленнєвослухового аналізатору.

Виявлення патогенетичного фактору відіграє важливу роль у визначенні методів і прийомів логопедичної роботи, тому даному питанню слід приділити достатню увагу. У дітей першої групи зустрічається порушення інервації артикуляційних органів черепно-мозковими нервами, що характерне для церебрального паралічу. Клінічні спостереження показують, що розлади звуковимови школярів другої групи обумовлені ураженням відділів кори головного мозку, відповідальних за кінетичну "мелодію" рухів. Патогенетичним фактором для учнів третьої групи є ураження або недорозвинення постцентрального відділу кори головного мозку, відповідальних за кінестетичні відчуття. В учнів четвертої групи відзначаються специфічні прояви оптичної агнозії, пов'язані з тим'яно-потиличними відділами кори головного мозку. Порушення фонематичного слуху в учнів п'ятої групи обумовлене несформованістю діяльності мовленнєвослухового аналізатору, центральні відділи якого розташовані в скроневих частках кори головного мозку. Систематизація проявів фонетичних дефектів, виявляє спільність патогенетичних факторів порушень усного й писемного мовлення. Це дозволяє припустити, що фонетико-фонематичні порушення є наслідком не тільки дифузного недорозвинення кори головного мозку в розумово відсталих дітей, але й локальних уражень. Мовленнєві порушення у розумово відсталих школярів обумовлені різноманітними факторами. У зв'язку з цим корекція повинна здійснюватися комплексно із застосуванням опосередкованих методів, що впливають на порушену мову через інші психічні процеси. Система логопедичної роботи з корекції недоліків звуковимови у розумово відсталих учнів повинна носити диференційований характер [1, с. 287]. Першою й основною вимогою є облік структури мовленнєвого порушення і його механізму. Неправильна звуковимова у розумово відсталих учнів розцінюється як симптом розладу мовленнєвої діяльності з різним етіопатогенезом.

Особливості корекції звуковимови у дітей різних груп полягають у визначенні основних завдань логопедичної роботи. Для дітей із фонетичними розладами на прикладі псевдобульбарної дизартрії основною перешкодою для правильного звуковимовляння є порушення артикуляції через зміни м'язового тону. Рішення даного завдання ґрунтується на традиційних логопедичних заходах.

У дітей другої групи причиною порушення кінетичної організації рухів є розлад кінетичної основи руху. Тому при роботі з ними основне завдання предстає у формуванні вмінь і навичок поєднувати окремі артикуляційні уклади в послідовні комплекси - динамічні схеми складів, слів.

Порушення кінестетичного праксису ведуть до розладу артикуляторного акту через неможливість знайти потрібний артикуляційний уклад для промовляння відповідного звуку. У зв'язку із цим основне завдання логопеда полягає у формуванні артикуляційних

укладів звуків і включення їх у доступні для дитини форми мовленнєвої діяльності. Особливості логопедичної роботи із цією групою дітей базуються на роботі над правильним промовлянням слова в контексті.

Основними завданнями навчання дітей з порушенням діяльності мовленнєворухового аналізатору, ускладненого явищами оптичної агнозії, можна вважати, з одного боку, подолання дефектів фонетичної сторони мовлення й, з іншої, роботу з формування стійких зорових уявлень, зорової пам'яті. У школярів з порушенням діяльності мовленнєвослухового аналізатору не сформовані функції фонематичної системи, тому звуки, що складають слово, сприймаються не чітко й розуміння слів різко утруднюється. Логопедична робота з дітьми повинна бути спрямована на серію операцій, що опирається на спільну роботу мовленнєворухового, тактильного й зорового аналізаторів. Таким чином, корекційна спрямованість процесу логопедичного впливу в допоміжній школі з диференційованим підходом до різних груп учнів при виявленні їх недоліків і можливостей впливає на формування правильної звуковимови й подальше засвоєння навчального матеріалу.

#### **Література:**

**1. Левина Р. Е.** Недостатки чтения и письма / Хрестоматия по логопедии : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений : в 2 т. / Р. Е. Левина ; под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. 2 – 656 с. **2. Логопедія :** підручник / за ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с. **3. Леонтьев А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психол. тр. / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Московского психолого-пед. ин-та, 2003. – 536 с. **4. Мастюкова Е. М.** Лечебная педагогика. Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с. **5. Логопедия :** учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с.

#### **Макаренко І. В. Особливості логопедичної роботи з учнями початкових класів допоміжної школи.**

Стаття про пошук найбільш ефективних шляхів надання логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку із проблемами в розвитку в умовах допоміжної школи.

*Ключові слова:* діти молодшого шкільного віку з інтелектуальною недостатністю, логопедична корекція, завдання та напрямки корекції.

#### **Макаренко И. В. Особенности логопедической работы с учениками начальных классов вспомогательной школы.**

Данная статья о поиске наиболее эффективных путей предоставления логопедической помощи детям младшего школьного возраста с проблемами в развитии в условиях вспомогательной школы.

*Ключевые слова:* дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, логопедическая коррекция, задачи и направления коррекции.

**Makarenko I. The features of speech therapy work with primary school age children in a school for children with lack of mental development.**

The research is devoted to finding the most effective ways to provide speech therapy to children of primary school age with problems in development in a school for children with lack of mental development.

*Key words:* primary school age children with mental disorders, a logopaedic correction, tasks and directions of a correction.

УДК 376.36

**Махукова Т. В.**

**ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНИХ УЗАГАЛЬНЕНЬ У ДІТЕЙ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЩОДО ФУНКЦІОНАЛЬНО-  
СТИЛІСТИЧНОЇ РОЛІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ**

В ряду навчальних завдань початкового курсу з української мови значиться опанування учнями знань про мову як найважливіший засіб комунікації та пізнання, формування умінь структурування смислової ситуації, виділяти в ній основні компоненти і виражати їх у мовній формі, використовувати у власному мовленні засвоєну лексику та синтаксичні конструкції [2].

В ході констатувального експерименту на предмет визначення актуального рівня культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку з ТПМ засобами фразеологізмів, ми запропонували учням серію діагностичних завдань для визначення рівня сформованості у них дотеоретичних знань та практичних узагальнень щодо функціонально-стилістичної ролі найбільш уживаних в розмовному мовленні фразеологізмів, умінь побудови висловлювань з експресивно-оцінною характеристикою явищ дійсності та людських вчинків, рівня володіння навичками аналізу та відбору мовних засобів, згідно із поставленим завданням [1].

Оцінювання роботи учнів з виконання завдань ми здійснювали за наступними критеріями:



1. Сформованість дотеоретичних узагальнень щодо функціонально – стилістичного значення фразеологізму.

2. Сформованість навичок вибору з ряду різних за значенням фразеологізмів такого, що відповідає своїми семантичними ознаками вимогам вираження смислу висловлювання.

3. Сформованість умінь побудови висловлювання для реалізації мети експресивно – оцінної характеристики явищ дійсності, рис характеру та вчинків людей.

4. Сформованість умінь граматичного оформлення елементів висловлювання, відповідно до закономірностей синтагматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові [3, 4].

Розглянемо кількісні та якісні показники рівня виконання завдання на визначення функціонально-стилістичного значення фразеологізмів і навичок їх відбору для побудови висловлювань експресивно - характеризуємого змісту учнями експериментальної та контрольної груп.

Школярі отримали завдання прочитати пари речень, в яких зміст незакінченого другого речення виводиться із змісту першого. Щоб побудувати і записати правильне висловлювання, необхідно підібрати найбільш доцільний в певній ситуації спілкування народний вислів.

Кількісний та якісний аналіз результатів показав низькі можливості вираження експресивно-оцінних суджень засобами фразеологізмів дітьми з ТПМ.

Умовою успішного самостійного виконання даного завдання, що відповідає високому рівню, є сформованість фразеологічних засобів в імпресивному словнику та досвід використання найбільш уживаних з них в усному та писемному мовленні. Такого рівня виконання завдання не досягла жодна робота школярів експериментальної групи - 0%.

Достатній рівень виконання характеризується правильною побудовою трьох з чотирьох можливих речень із безпомилковим вибором з довідкового ряду різних за значенням фразеологізмів такого, що відповідає своїми семантичними ознаками вимогам вираження смислу висловлювання і оформленням цього висловлювання згідно граматичних норм – 23,08%.

Середній рівень якості учнівської роботи визначається правильною побудовою двох пар речень і двома помилковими, пов'язаними з неправильним вибором з довідкового ряду фразеологізму за семантичними ознаками, введення якого в контекст речення призводить до порушення логіко – смислових характеристик і можливості його розуміння взагалі. Наявні також помилки у граматичному оформленні речення – 46,15 %.

При низькому рівні спостерігається неможливість виконання завдання школярем – 30,77 %.

Кількісні результати виконання завдання в контрольній групі мають таку статистику: достатній рівень – 50,0 %; середній рівень – 38,46%; низький рівень – 1,54 %.

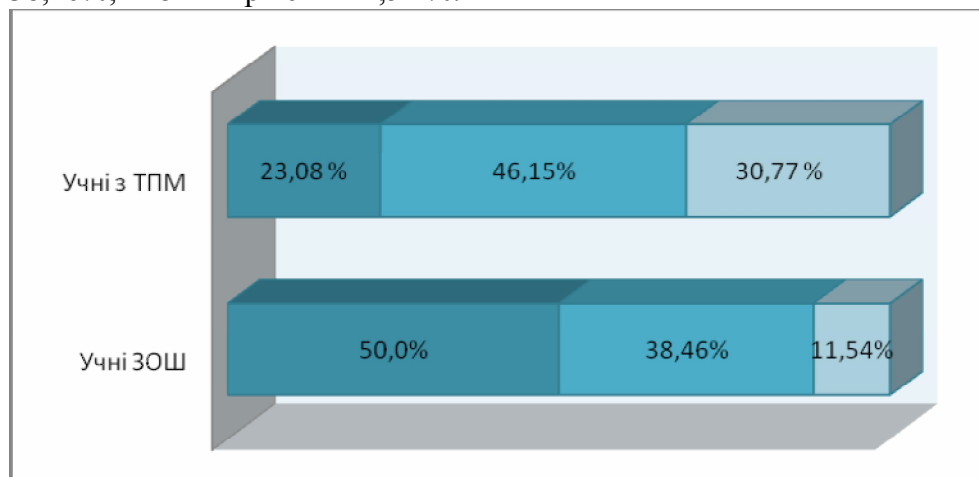


Рис. 1. Кількісні показники сформованості у молодших школярів навичок відбору фразеологізмів для побудови висловлювання (у%).

Якісний аналіз виявив, що в переважній більшості діти з ТПМ не мають практичних навичок активного використання фразеологізмів при побудові імперативних висловлювань та висловлювань, що експресивно характеризують вчинки, стани людей в ситуаціях спілкування. Правильно підібрали фразеологізми 21,15 % школярів з ТПМ і 39,42 % учнів ЗОШ. 28,85% школярів з ТПМ і 10,58 % школярів ЗОШ утворили речення, в яких логіко – граматичний зміст порушено неправильно підібраним фразеологізмом, або введенням його без дотримання правил граматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові або з деформацією компонентів фразеологізму.

Допомога шляхом надання довідкового мовного матеріалу була ефективною для учнів експериментальної групи, але в роботах допущені помилки, серед яких ми визначили типові:

1) учень здійснює правильний вибір фразеологізму із довідкового ряду за семантичними ознаками і дописує речення, але не змінює форму компонентів фразеологізму відповідно до правил граматичної сполучуваності слів в українській мові – 15 % від кількості помилок, допущених школярами з ТПМ;

2) учень здійснює вибір будь-якого фразеологізму з довідкового ряду, що порушує логіко-сміслові характеристики висловлювання в цілому і дописує речення без дотримання правил граматичної сполучуваності лексичних одиниць в українській мові – 56,67% від кількості помилок, допущених школярами з ТПМ;

3) учень здійснює вибір будь-якого фразеологізму з довідкового ряду порушуючи логіко-сміслові характеристики висловлювання в

цілому і при дописуванні речення деформує компоненти фразеологізму, незважаючи на його правильне написання у довідці – 8,33 % від кількості помилок, допущених школярами з ТПМ.

Декілька учнів повернули експериментатору картку з невиконаним завданням. Причина полягає або в нерозумінні школярем завдання і мети своїх дій взагалі і з довідковим матеріалом зокрема, або в нерозумінні значення фразеологізмів, серед яких потрібно зробити правильний вибір і усвідомлення свого незнання. Отже, троє дітей експериментальної групи обрали за краще нічого не писати, аніж навздогад обирати із довідки один з пропонованих фразеологізмів. Такий варіант дій школярів в ході експерименту ми кваліфікували як «відмова від виконання завдання» і також наочно представили окремим блоком в діаграмі – 20,0%.

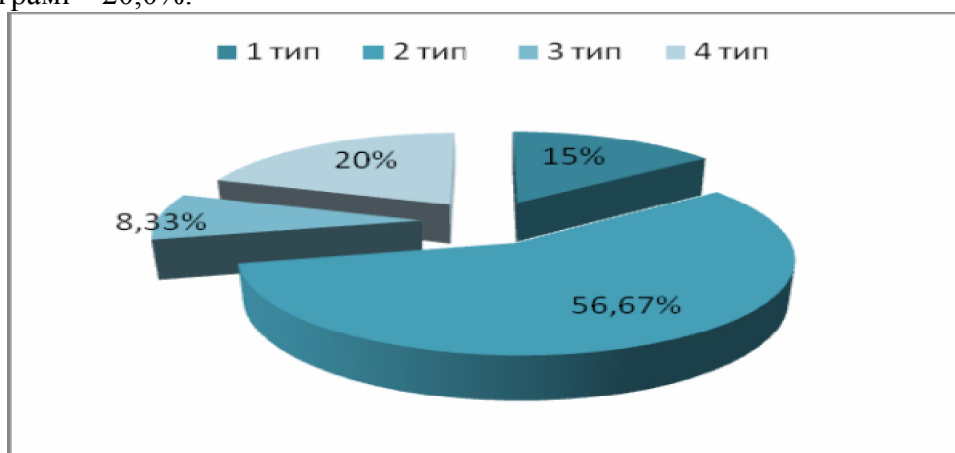


Рис. 2. Співвідношення помилкових рішень у виборі та формальному оформленні фразеологізму при побудові речення школярами з ТПМ (у %).

Слід зауважити, що окрім зазначених вище помилок при переписуванні фразеологізму з довідки в процесі виконання завдання, школярі з ТПМ допустили значну кількість дисграфічних помилок, які є наслідком несформованості фонематичних процесів, аналітико-синтетичних операцій з мовними одиницями різного рівня.

Зовсім інший загальний результат якості виконання другої вправи було зафіксовано при аналізі робіт учнів загальноосвітньої школи. Надання довідкового мовного матеріалу з метою допомоги у виконанні завдання було ефективним для 50% школярів із достатнім рівнем, які швидко дописали речення, зробивши правильний вибір фразеологізму із довідкового ряду із зміною форми його компонентів відповідно до правил граматичної сполучуваності слів в українській мові.

Деякі школярі контрольної групи також припустилися помилок, які ми спостерігали при аналізі робіт учнів з ТПМ. Але виявлена кількість таких помилок не дозволяє зробити висновок про їх типовість.

Наявні в роботах помилки, крім зазначених вище, ми пов'язуємо з недостатнім засвоєнням знань та несформованістю умінь застосувати морфологічний принцип письма української орфографії та неуважністю школярів з низьким рівнем успішності у вивченні рідної мови. Дисграфічних помилок, що свідчать про порушення функціонування мовленнєво-мовного механізму, не допустив жоден учень загальноосвітньої школи.

Порівняльний аналіз якості виконання завдання школярами експериментальної та контрольної груп дозволяє зробити наступні узагальнення.

1. Зважаючи на об'єктивно зумовлений факт зміни культурно-мовного стереотипу представників сучасного українського етносу – соціального оточення, під впливом якого розвивається мова і мовлення дітей від народження і до початку їх систематичного навчання в школі, ми можемо в деякій мірі пояснити обмеженість представлення фразеологізмів в імпресивному та експресивному лексичному складі молодших школярів. Отже, навчально - методичне забезпечення навчання культурі спілкування засобами фразеологізмів в початковій школі повинно максимально компенсувати прогалини в дотеоретичних спонтанних навичках їх активного вживання у мовленні дітей.

2. Значні утруднення школярів контрольної групи і мінімальні можливості школярів експериментальної групи в актуалізації наявних в текстах вправ шкільного підручника фразеологізмів для побудови власних висловлювань з експресивно-оцінювальною метою в ситуаціях спілкування, ми пов'язуємо в значній мірі з низьким рівнем їх пропедевтичного вивчення в початковій школі.

3. Незважаючи на те, що фактори, висвітлені вище є спільними для дітей з нормальним мовленнєвим онтогенезом і дітей з ТПМ, рівень виконання завдання школярами експериментальної групи набагато нижчий за рівень школярів контрольної групи (див. діаграму 4.3.). Надання довідкового мовного матеріалу з метою допомоги різко підвищило успішність виконання завдання школярів загальноосвітньої школи, оскільки вони застосували стратегії аналізу мовного матеріалу, в результаті яких самостійно виділені додаткові формальні та семантичні ознаки і опора на них сприяли правильному виконанню завдання. Надана допомога позитивно вплинула на результати роботи незначної кількості учнів експериментальної групи.

4. Труднощі школярів з ТПМ у використанні фразеологізмів ми пов'язуємо з дією негативних внутрішніх факторів, таких як: знижена увага до мовних явищ, особливості вербальної пам'яті та порушення операцій з мовними, зокрема лексичними знаками, що є наслідком функціонування мовленнєво-мовного механізму на патологічній основі.

**Література:**

1. Лалаева Р. И. Методика психолінгвістического исследования нарушенной устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М., 2004. – 156 с.
2. **Програми** для 2 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ч. 1. – К. : Вид-во «Неопалима купина», 2006. – 360 с.
3. **Соботович Є. Ф.** Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його лексичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 3 – 7.
4. **Тарасун В. В.** Логодидактика : навч. посіб. / В. В. Тарасун. – 2-е вид. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 392 с.

**Махукова Т. В. Особливості практичних узагальнень у дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення щодо функціонально-стилістичної ролі фразеологізмів.**

В статті здійснюється порівняльний аналіз результатів виконання учнями молодших класів школи для дітей з ТПМ та учнями загальноосвітньої школи завдання, що передбачає адекватний вибір фразеологізму за функціонально-стилістичними ознаками для побудови висловлювання.

*Ключові слова:* молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення; кількісний та якісний аналіз; рівні успішності виконання завдання; функціонально-стилістична роль фразеологізму; дотеоретичні лексичні узагальнення молодших школярів.

**Махукова Т. В. Особенности практических обобщений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи относительно функционально-стилистической роли фразеологизмов.**

В статье осуществляется сравнительный анализ результатов выполнения учениками младших классов школы для детей с ТНР и учениками общеобразовательной школы задания, в котором предусматривается адекватный выбор фразеологизма по функционально-стилистическим признакам для построения высказывания.

*Ключевые слова:* младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; количественный и качественный анализ; уровни успешности выполнения задания; функционально-стилистическая роль фразеологизма; дотеоретические лексические обобщения младших школьников.

**Makhukova T. The features of practical generalization in junior school children with severe speech disorders in reference to functional - stylistic role of idioms.**

In the article it is carried out a comparative analysis of the results of tasks execution by junior school children with severe speech disorders and

pupils of ordinary schools, which provide an adequate choice of idiom by functional-stylistic features for construction of utterance.

*Key words:* junior school children with severe speech disorders, quantitative and qualitative analysis, levels of successful execution of tasks, functional-stylistic role of idioms, pre-theoretical lexical generalizations made by junior school children.

УДК 376.018-056.270

**Олефір О. І.**

### **НАПРЯМИ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ВАДАМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

Мовлення – це не лише найважливіше знаряддя спілкування людей, а й потужний засіб набуття знань. Достатній рівень розвитку мовлення людини є основою повноцінного психічного розвитку. За останні роки зросла кількість дітей молодшого шкільного віку, які мають тяжкі порушення мовлення (ТПМ). Дослідження А.Винокура, М.Гріншпуна, Г.Каше, С.Коноплястої, Р.Левіної, О.Мастюкової, М.Савченко, Н.Серебрякової, Є.Соботович, Г.Чиркіної вказують на недостатній рівень мовленнєвої компетенції дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема лексичної її складової. Лексична компетенція - це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Головною умовою формування лексичної компетенції є оперування словом як її основною одиницею в різних видах діяльності. Дослідження науковців Л.Баряєвої, В.Воробйової, Е.Данілавічюте, Т.Алтухової, Л.Трофименко, Т.Лагун, М.Білоус, О.Красільнікової, Л.Лопатиної, Л.Токар, Т.Сергєєвої, І.Смірної, Л.Спирової, Л.Халілової в цій галузі показали, що мовленнєві порушення, притаманні учням із ТПМ, призводять до зниження їхнього загального пізнавального розвитку. Мовлення цих дітей характеризується бідністю лексичного запасу, переважанням пасивної лексики над активною, зв'язні висловлювання відзначаються порушеннями зв'язку слів у реченнях, переважанням простих непоширених речень, неадекватним вживанням слів та значною кількістю граматичних і синтаксичних помилок. Діти не можуть аргументовано розкрити тему висловлювання, визначити його основну думку, не дотримуються логіки викладу. Будуючи зв'язне висловлювання, часто відходять від теми, роблять різноманітні привнесення, які не стосуються змісту висловлювання. Недоліки лексичної складової мовлення у дітей із ТПМ перешкоджають їх повноцінному спілкуванню з

оточуючими, викликає в них труднощі в опануванні міцних і ґрунтовних знань як з предметів мовного циклу, так і інших навчальних предметів.

Аналіз спеціальних програм навчання учнів із ТПМ дозволив зробити висновок про те, що значна увага в освітньо-пізнавальному просторі відводиться формуванню в учнів лексичних умінь та навичок. Поняття „лексичні уміння”, сформульоване М.Т. Барановим, визначене як уміння застосовувати на практиці знання про словникову систему мови, що охоплюють діяльність учнів, пов'язану з розпізнаванням та вживанням цих явищ. Основні умови формування лексичних умінь та навичок, зазначає науковець, – це опора на знання про слово як мовну одиницю [3, с.18-22]. Робота над збагаченням, удосконаленням та розвитком лексичної складової відбувається в процесі всієї навчально-виховної роботи, під час засвоєння знань з усіх навчальних предметів. Основна мета корекційної роботи над збагаченням лексичного запасу учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку – навчити дітей користуватися засвоєною лексикою під час побудови власних висловлювань. Робота над збагаченням лексичного запасу у дітей являє собою не стихійний, а спеціально організований педагогічний процес, до якого залучається увесь персонал школи [5, с.9].

Аналіз навчальних програм з рідної мови для дітей із ТПМ показав, що уроки читання відіграють важливу роль у формуванні лексикологічних умінь та навичок [2]. Як відзначено у Державному стандарті спеціальної освіти, спеціальних програмах, метою читання як навчального предмету в початкових класах спеціальної школи для дітей з ТПМ є формування в учнів навичок читання як першооснови читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини, корекції особливостей її розвитку засобами художнього слова. Водночас читання є унікальним засобом опанування інших навчальних предметів і пізнання навколишньої дійсності. Читання, як навчальний предмет, є невід'ємною складовою освітньої галузі «Мова і література» і має на меті підготовку учнів молодших класів до самостійного опанування знань з різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання у середніх і старших класах. Г. Коваль, Л.Іванова, Т.Суржук відзначають багатофункціональність навчального предмету „Читання”. У процесі його вивчення здійснюється мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток школяра, виховується дитяча особистість. Під час читання формуються морально-етичні ідеали дитини, її ставлення до навколишньої дійсності, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра [4, с.5-7]. О.Вашуленко, визначаючи провідну роль читання у формуванні мовленнєвих умінь та навичок у учнів молодших класів, вказує на формування читацької компетентності як здатності активно, цілеспрямовано сприймати художній текст на особистісному рівні, творчо опрацювати його залежно від вікових та пізнавальних

можливостей і потреб та оцінювати твір на основі власних почуттів; уміння вступати в діалог "автор – читач", заглиблюватися у переживання героїв; розуміти специфіку мови художнього твору; вміти самостійно і продуктивно працювати з книжкою, різними джерелами друкованої продукції, орієнтуватися у світі книжок для знаходження необхідної інформації і задоволення власних пізнавальних потреб [1, с.172].

Як зазначається у Концепції мовної освіти в Україні (2001), Державному стандарті початкової загальної освіти дітей із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку з української мови (2005) робота над словом, його лексичним значенням, багатозначними словами, найуживанішими синоніми, антоніми, омоніми займає провідне місце у змісті початкового навчання мови. Програмою загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення визначено, що учні повинні вміти пояснювати пряме і переносне (у найпростіших випадках) значення вживаних у мовленні слів, розпізнавати в текстах синоніми, антоніми, омоніми, працювати з текстами різних жанрів (казкою, оповіданням, байкою, віршем), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та послідовність дій в текстах" [2].

Аналіз існуючої програми з читання для дітей із тяжкими мовленнєвими вадами, дав змогу виявити, що у початковій школі склалася така **поетапність процесу вивчення лексики**:

1. пропедевтичний (підготовчий) етап – 1-2 класи;
2. спеціальний етап – 3 клас;
3. аспектний етап (етап удосконалення лексикологічних умінь) – 4 клас.

На пропедевтичному етапі учні практично ознайомлюються зі словом, набувають досвіду оперування лексичними одиницями: виділенням їх із мовленнєвого потоку, протиставленням слова реалії, спостереження за окремими (найдоступнішими) лексичними явищами.

Спеціальний етап має на меті сформувати у дітей важливі лексикологічні поняття, виробити навчально-мовні лексикологічні вміння, передбачені програмою, а також сформувати навички практичного вживання слів у власному мовленні.

На завершальному (аспектному) етапі закріплюються знання з лексикології, удосконалюються практичні уміння та навички [2].

Лексична робота на уроках читання проводиться за такими **напрямами**:

1. збагачення активного словника дітей шляхом засвоєння значень нових слів і нових значень знайомих слів, що раніше були не відомі учням ;
2. уточнення їхнього словника, поглиблення розуміння значення вже відомих слів, з'ясування відтінків значення синонімів, антонімів, багатозначних слів;



3. активізація словника, тобто використання якомога більшої кількості слів у мовленні кожного учня, введення слів у речення, засвоєння сполучуваності слів з іншими словами, використання їх у конкретному тексті;

4. вилучення нелітературних слів, які вживаються іноді молодшими школярами, виправлення помилок у наголошуванні та вимові слів.

А. Зикеев виділяє наступні рівні роботи над лексичною основою мовленнєвої діяльності учнів початкових класів із мовленнєвими порушеннями:

- 1) формування словникового запасу;
- 2) лексико-семантична корекція словникового запасу;
- 3) уточнення словникового запасу;
- 4) розширення словникового запасу;
- 5) активізація словникового запасу.

Ці рівні роботи над словом, що реалізуються в початкових класах на практичній основі, взаємодіють та доповнюють один одного залежно від мовленнєвих можливостей дітей.

Робота над лексикою в початковій школі для дітей із ТПМ на уроках читання та рідної мови проводиться в двох аспектах. З одного боку, відповідно до спеціальної шкільної програми подаються наукові відомості з лексикології. Учні знайомляться зі словом та його значенням, з багатозначністю слів, прямим і переносним значенням, омонімами, синонімами, антонімами. Вони також одержують поняття про склад української лексики з погляду її походження і розвитку (запозичені слова, застарілі слова, неологізми), про використання слова в різних сферах застосування мови (загальноживані слова, діалектизми, професіоналізми). З другого боку, на основі певного кола наукових знань з лексикології здійснюється систематична і цілеспрямована робота над збагаченням словникового запасу учнів і виробленням навичок свідомого, вмілого користування словом [2].

Таким чином, робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах має велике значення. Вагоме місце щодо його засвоєння відводиться урокам української мови та читання. Вивчення лексики розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови — словом, є головним джерелом збагачення словника учнів. Вивчення лексики розвиває увагу учнів із ТПМ до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови. Через інтерес до лексики як науки про сукупність слів рідної мови виховується інтерес до мови в цілому.

#### **Література:**

1. **Вашуленко М. С.** Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4 класах / М. С. Вашуленко. – К., 1991. – 264 с.
2. **Програма** для дітей з важкими розладами мови. Читання.

Підготовчий, 1-4 класи, I відділення. – Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К. : Богдан, 2002. **3. Ревуцька О. В.** Виконання лексичних вправ молодшими школярами із тяжкими вадами мовлення / О. В. Ревуцька // Дефектологія. – 2002. – № 2.– С. 18 – 22. **4. Суржук Т. Б.** Методика читання : навч. посіб. / Т. Б. Суржук, Г. П. Коваль, Л. І. Іванова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с. **5. Шевченко М. В.** Формування знань та умінь з рідної мови у молодших школярів із загальним недорозвитком : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03. / М. В. Шевченко. – К., 1996. – 24 с.

**Олефір О. І. Напрями лексичної роботи з молодшими школярами із тяжкими мовленнєвими вадами на уроках читання.**

У статті автором визначені основні напрями розвитку і корекції лексичної сторони мовлення у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими порушеннями на уроках читання.

*Ключові слова:* лексика, молодші школярі, урок читання, тяжкі мовленнєві порушення.

**Олефір О. И. Направления лексической работы с младшими школьниками с тяжелыми речевыми нарушениями на уроках чтения.**

В статье автором раскрываются основные направления развития и коррекции лексической стороны речи у младших школьников с тяжелыми речевыми нарушениями на уроках чтения.

*Ключевые слова:* лексика, младшие школьники, урок чтения, тяжелые речевые нарушения.

**Olefir O. I. Lexical work assignments with junior schoolboys with the heavy on the lessons of reading.**

In the article by an author certain basic directions of development and correction of lexical side of broadcasting of junior schoolboys with the heavy alleluias on the lessons of reading.

*Key words:* junior schoolboys, alleluias, lesson of reading.

УДК 378.147

**Пахомова Н. Г.**

### **МОДУЛЬ ЯК МЕТОДИЧНА ОСНОВА МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

Стрімкі зміни, які відбуваються у соціальному та політичному житті України, вимагають перебудови системи вищої освіти з метою підвищення кваліфікованості та конкурентоспроможності спеціалістів. Однією з найважливіших завдань інтеграції до Болонського процесу є забезпечення умов для розширення мобільності студентів, викладачів і науковців, що вимагає стрімкого оновлення системи знань, перегляду змісту, форм і методів навчання, орієнтації вищої освіти на особистість студента, запровадження модульної технології навчання, яка повинна забезпечити високу якість підготовки випускників вищої школи.

Питанням проектування, розробки та впровадження кредитно-модульної технології на різних рівнях організації навчального процесу у ВНЗ присвячені дослідження В. Андрущенко, І. Бабина, В. Грубінко, О. Зазимко, В. Салова, П. Сікорський, Л. Харченко, В. Шинкарука та ін.

Різним аспектам проблеми підготовки дефектологів присвячені фундаментальні роботи українських вчених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, С. Миронової, Ю. Пінчук, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, О. Хохліної, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося обґрунтування змісту, форм і методів організації модульного навчання в процесі професійної підготовки дефектологів.

У зв'язку з цим, метою нашого дослідження є визначення змісту поняття “модуль”, як методичної основи модульної системи навчання та виділення його типи і структурні компоненти. Тому **завданнями** нашого дослідження є: ретроспективний аналіз літератури з означеної проблеми, визначення концептуальних основ та особливостей впровадження модульної системи навчання.

Центральним поняттям теорії модульного навчання є поняття *модуля*. Не дивлячись на достатню зрілість модульного навчання як у змістовному, так і у віковому аспекті, до цих пір існують різні точки зору на розуміння модуля і технологію його побудови як у плані структуризації змісту навчання, так і розробки системи форм і методів навчання, що зумовлює необхідність вивчення особливостей використання модульної технології у процесі підготовки дефектологів.

Особливий інтерес являє собою еволюція поняття “модуль”, аналіз якого дозволяє прогнозувати сучасні концепції та підходи технології модульного навчання. Поняття “модуль” (від лат.: *modulus* – міра) за тлумачним словником української мови має декілька трактувань в галузі

математики, точних наук і архітектури, зокрема, в загальному плані це означає одиницю міри, величину або коефіцієнт. У педагогіці та методиці модуль розглядається як важлива частина всієї системи.

В нормативних документах, що декларують сучасну освіту України, зокрема в Тимчасовому положенні про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців, що затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 за №48 „модулем” є задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу.

Дещо ширше визначення модулю надають Рекомендації щодо структури залікового кредиту та порядку оцінювання навчальних досягнень студентів, що затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 30.12.2005 № 774, відповідно до якого модуль – це задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (ОПП) (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними видами навчальної діяльності студента (лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, самостійна та індивідуальна робота, практики, контрольні заходи, кваліфікаційні роботи). Однак, зважаючи на те, що зміст наведеного визначення терміну „модуль” залишається практично незмінним, необхідно звернутися до джерела виникнення цього терміну. Розглянемо та проаналізуємо існуючі визначення модуля в хронологічній послідовності їх появи.

Саме С.Постлезвейт (S. Postlethwait) вперше ввів поняття „мінікурси” і „мікрокурси”, які є аналогами поняття „модуль”, що застосовувався в науці та техніці, під якими розумілися малі порції (одиниці) навчального матеріалу, які відповідають автономним темам, зміст і обсяг яких визначається дидактичними завданнями. Проте, у педагогічний обіг поняття „модуль” ввів Дж. Рассел (J. Russel), під яким розумів навчальний пакет, що охоплює одну концептуальну одиницю навчального матеріалу та представлених дій учнів (1974 р.). Відтак, відповідно до визначення Дж. Рассела, модуль це автономна порція навчального матеріалу, найменша одиниця змісту навчання, якій відповідає певна тема конкретного курсу. Роль пакету можуть відігравати науково-адаптовані програми зі змістовним і методичним забезпеченням для індивідуального навчання. Такі класичні визначення нагадують сутність сучасного бачення модуля. На думку Б. Гольдшмід і М. Гольдшмід, модуль – це автономна, незалежна одиниця у спланованому ряду видів навчальної діяльності, призначена допомогти студентові досягти певної мети (1972 р.) [3]. Г. Оуенс розуміє модуль як навчальний замкнутий комплекс, до складу якого входять педагог, учні, навчальний матеріал та засоби, що допомагають учням і викладачам

реалізувати індивідуалізований підхід, забезпечити їх взаємодію (1975р.).

У доповіді на конференції ЮНЕСКО, яка відбулася в 1982 році, модуль визначається як ізольований навчальний пакет, призначений для індивідуального або групового вивчення з метою придбання одного уміння або групи умінь шляхом уважного знайомства і послідовного вивчення вправ з власною швидкістю.

На *Абіджанському семінарі* з модульного підходу в технічній освіті у 1987р. запропоноване наступне визначення: модуль – це ізольований навчальний пакет, призначений для індивідуального або групового вивчення з метою надбання одного або групи умінь шляхом уважного знайомства і послідовного вивчення вправ з власною швидкістю.

Російські вчені В. Гарєєв, С. Куліков та Є. Дурко запропонували наступне визначення – „обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме” (1987р.) [1, 3]. Модуль визначається П. Юцявічене як блок інформації, що включає логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечує досягнення поставлених дидактичних цілей (1990 р.) [3].

Міждисциплінарний підхід до поняття модуля представлений у дослідженнях В. Коропова та М. Катханова. Вчені трактують модуль, як організаційно-методична міждисциплінарна структура навчального матеріалу, що передбачає структуру інформації з позицій логіки пізнавальної діяльності (1992 р.). С. Батишев зазначає, що модуль – це частина блоку, такий об'єм навчального матеріалу, завдяки якому забезпечується первинне придбання деяких теоретичних і практичних навичок для виконання якої-небудь конкретної роботи.

Надалі, у формулюванні Ю. Тимофєєвої поняття модуля набуває більш конкретного значення. Вчена визначає модуль як відносно самостійну частину певної системи, що несе функціональне навантаження, яке в навчанні відповідає „дозі” інформації або дії, достатньої для формування тих або інших професійних знань і навичок майбутнього фахівця [2].

На думку С. Самігіна модуль є логічно завершеною частиною навчального матеріалу. П. Юцявічене характеризує модуль як функціональний вузол, який є основним засобом модульного навчання, тобто закінченим блоком інформації [3]. На думку В. Бондара модуль навчальної дисципліни – це не проста її частина, а інформаційний вузол, який є одиницею, що уніфікує підхід до структурування цілого на частини, тобто на окремі модулі. А. Алексюк, С. Кашін вважають, що модулі – це відносна самостійні та автономні порції навчального матеріалу [3]. Отже, учені в поняття модуля включають певні частини навчальної програми курсів, без відповідної конкретизації.

Ю. Устинюк, конкретизуючи характеристику змісту модуля, пропонує визначити його як самостійну тему або розділ курсу, в якому розглядається одне фундаментальне поняття або група споріднених понять. Аналогічно Н. Шумякова вважає, що кожному модулю повинні відповідати глава або розділ підручника [4]. На думку О. Орчакова та П. Кобрушко, модуль характеризується, перш за все, цілісністю, відносною незалежністю, логічною завершеністю і гнучкістю структури змісту навчального матеріалу. Автори оригінально вирішили проблему розділення модуля на модульні одиниці – субмодулі, тобто цілісну, самостійну частину змісту, яка охоплює знання і уміння, необхідні для виконання конкретного професійного завдання.

Спори навколо поняття модуля не мають під собою принципової основи, оскільки розбіжності у тлумаченні пов'язані з неоднаковим баченням вчених сутності поняття та радикальності організаційно-методичного підходу до оволодіння навчальним матеріалом. Філософський аспект цього питання розкривається у роботах психолога К. Вазіної. Вчений пропонує вважати модуль засобом системного віддзеркалення світу. Психолог визначає, що модуль – це доза або спосіб саморозвитку. Кожен хто навчається засвоює різні аспекти змісту в залежності від його внутрішніх цілей (ціннісних орієнтацій). Завдяки індивідуальним аспектам пізнання, в колективній мислиневій діяльності створюються умови різнобічного системного засвоєння змісту. Таким чином, „модуль стає інваріантним способом організації та здійснення інформаційного обміну між людьми” (К. Вазіна).

Відтак, усі існуючі визначення модуля можна об'єднати у три групи за наступними аспектами:

– модуль як одиниця навчального плану за фахом, яка представляє набір навчальних дисциплін, що відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики;

– модуль як організаційно-методична міждисциплінарна структура, яка представляє набір тем (розділів) з різних навчальних дисциплін, необхідних для засвоєння однієї спеціальності, що забезпечує міждисциплінарні зв'язки навчального процесу;

– модуль як організаційно-методична структурна одиниця в межах однієї навчальної дисципліни.

У педагогіці модулі, відповідно до їх неоднозначного розуміння та сприйняття дослідниками розбилися на три класи: „теоретичні” (пізнавальні) – виступають засобами процесу пізнання (А. Алексюк, Ф. Келлер, Г. Паскус і Дж. Стайс, П. Сікорський, П. Юцявичене та ін.); „тренувально-практичні модулі” – як джерело навчального матеріалу (Б. Гольдшмід, М. Гольдшмід, А. Фурман та ін.); „інтегративно-педагогічні” – є засобами організації навчального процесу (А. Алексюк, В. Гареев, Г. Овенс, Є. Сковін, С. Куліков, Є. Дурко та ін.). Перший клас модулів „теоретичні” має схожі завдання із модулями, описаними в нормативно-правових актах України, зокрема, призначений для розбиття

навчального матеріалу на певні завершені логічні обсяги знань. У процесі вивчення теоретичного класу модулів виділяють поняття „змістовного модуля”, яке ввів А. Фурман. Під ним учений розуміє науково-адаптовану, відкриту і взаємозалежну систему знань, норм і цінностей. Змістовний модуль складається з модулів знань, норм і цінностей. Модуль знань – це факти, поняття, постулати, закони, теорії та ін., модуль норм – цілі, плани, алгоритми, стандарти, правила тощо і модуль цінностей – ідеали, потреби, настанови, мотиви, оцінки та ін. Але введення поняття „змістовного модуля” викликає дискусію у науковців с приводу змістового навантаження, зокрема дослідження М. Костюченка вказують на те, що вживання цього терміну недоречно, оскільки, по-перше, термін позбавлений сенсу, а, по-друге, „змістовний модуль” як матеріалізована одиниця навчальної інформації відповідає терміну „змістова інформація”, якого в теорії інформації немає. Також, вчений вказує, що виходячи із логічної семантики, можна обґрунтувати, що коректним терміном професійної педагогіки буде не "навчальний модуль", а "дидактичний модуль". Більшість дослідників розглядають відношення поняття навчальний та дидактичний модуль як загальне до часткового.

Другий клас модулів „тренувально-практичні” більш нагадують допоміжні засоби навчання задля опрацювання практичних навчальних вправ на сучасному етапі. В межах дослідження класу тренувально-практичних модулів вчені виділяють „операційний модуль”, який визначається дослідниками по-різному: фрагмент теми, що має конкретну дидактичну мету й описує виробничі (трудоі) операції (І. Прокопенко (I.Prokopenko)); модулі операційного типу більш підходить для професійної підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів (П. Юцявичене); комплекс практичних або розумових операцій (А. Фурман, В. Мельник). Проте Ю. Балашов і В. Рижов більш загально трактують „модуль” тренувально-практичного класу, під яким розуміють певний обсяг навчального матеріалу, а також практичні навички, які повинен одержати учень для виконання будь-якої конкретної роботи. У межах тренувально-практичного класу виникають також поняття: „процесуальний модуль”, що розуміється як конкретний перебіг розвивальної взаємодії викладача і учнів або студентів під час повноцінного функціонування навчального модуля, яке передбачає поступове проходження ними проблемно-предметної та ціннісно-регуляційної фаз оволодіння загальнолюдським досвідом і забезпечує оптимальне зростання їхнього психосоціального потенціалу. Приріст психосоціального і навчального потенціалу вчителя і учнів під час проходження ними проблемно-модульної навчальної програми фіксує результативний модуль (А. Фурман); „проблемний модуль” – логічно завершена одиниця навчального матеріалу, побудованого на принципах системного квантування, проблемності, модульності, когнітивної візуалізації і спрямованого на вивчення одного або кількох фундаментальних понять навчальної дисципліни і пов'язаних з ними

методів пізнавальної діяльності, необхідних для вирішення професійно-значущих проблем (М. Чошанов).

Отже, перші два класи модулів „теоретично-навчальні” та „практико-тренувальні” призначені відповідно для полегшеного вивчення теоретичного матеріалу та формування інтелектуальних і трудових умінь і навичок. Однак, на сучасному етапі підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів неможливе їх окреме застосування через певне поєднання теорії та практики в вищих навчальних закладах при вивченні більшості дисциплін. Відтак, при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін за кредитно-модульною технологією в систему підготовки майбутніх дефектологів доцільно використання двох класів модулів.

Третій клас модулів „інтегративно – педагогічні”, який об'єднує зміст, форми, методи, термін і організацію навчання, що відповідає сучасним педагогічним технологіям і може застосовуватися у вищих навчальних закладах. Основним поняттям в цьому класі є „організаційний модуль”, який передбачає навчання самостійно за винятком оглядових лекцій. Зворотній зв'язок забезпечується результатами тестування за розділами (теоретичними модулями) та безпосереднім спілкуванням із викладачем, проктором або т'ютором (Г.Овенс (G.Owens)). Організаційні форми навчання поєднуються з технологією повного засвоєння знань і вмінь (Є.Сковін); „міні-модуль” (20-30-хвилинний проміжок часу заняття учнів) є основною формою організації навчання у модульно-розвивальній системі, а декілька об'єднаних міні-модулів з одного навчального предмету – це формальний модуль (А. Фурман); єдність змістовного і процесуального аспектів навчання, відносно самостійна частина навчального процесу, яка містить, передусім, одне або кілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів (А. Алексюк).

Таким чином, в класі інтегративно-педагогічних модулів поняття навчального модулю визначається по різному: відносно самостійний, функціонально орієнтований фрагмент процесу навчання, який має власне програмно-цільове і методичне забезпечення й реалізується шляхом чітко відпрацьованої педагогічної технології (А.Сергеева); відображення навчального предмета у поєднанні змістовного і процесуального аспектів у навчанні. Як організаційна одиниця навчання, модуль з погляду на цілі, зміст, методи та організаційні форми повинен являти собою єдине ціле (І.Бабін); закінчений комплекс інформації, що включає цільову програму дій і методичне керівництво, яке охоплює конкретну сферу педагогічної діяльності (Л.Гранюк); частина освітньої програми, яка синтезує ключові питання і проблеми навчальних предметів, що інтегруються (Г.Нікітіна і В.Романенко).

В свою чергу А.Беляєва зазначає, що модульність передбачає розчленування навчального процесу на структурні елементи (операції) і забезпечує їх тиражування з метою масового впровадження в практику.



Модулі виробничого навчання мають бути подані у вигляді дидактичних блоків знань, умінь і навичок, побудованих на техніко-технологічній основі.

Проте, А. Фурман визначає модуль як завершений функціональний цикл навчального, виховного і освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості. Він розуміє навчальний модуль як цільову, відкриту і порівняно завершену сукупність взаємозалежних циклів навчальної, виховної й освітньої розвивальної взаємодії вчителя і учнів, що реалізує змістовий модуль через форму-модуль. Процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого – це технологічний модуль. Дидактичний модуль ним формується як психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи (класу) під час викладання певного навчального курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване і порівняно локалізоване психосоціальне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року.

Отже, модулі третього класу репрезентують у часовому або в багатокомпонентному вимірі. Саме на основі таких модулів повинні будуватися сучасні навчальні технології, які забезпечуватимуть не тільки наявність теоретичних знань, а й ще практично-тренувальний аспект та організаційну основу проведення навчального процесу й оволодіння професійними знаннями і вміннями. Розглянуті особливості структуризації навчального матеріалу за модульним принципом мають назву «модуляризація», яка отримала популярність у вузах США у 70-х роках ХХ століття та активно використовується в сучасній освіті.

Таким чином, загальною ознакою різних технологій модульного навчання, є модуляризація – прийом навчання, заснований на розбитті курсу на невеликі частини або модулі. Саме це дозволяє розглядати модуль як методичну основу модульної системи навчання. Відтак, особливого значення набуває аналіз і систематизація модульного навчання, як сучасної технології і концепції професійної підготовки педагогів та конкретизація поняття модуля у системі викладання професійно-орієнтованих дисциплін для студентів-дефектологів.

#### **Література:**

- 1. Гараев В. М.** Принципы модульного обучения / В. М. Гараев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 30 – 33.
- 2. Тимофеева Ю. Ф.** Роль модульной системы высшего образования в формировании личности педагога-инженера / Ю. Ф. Тимофеева // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 119 – 125.
- 3. Алексюк А. Н.** Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / А. Н. Алексюк, С. А. Кашин и др. – М. : Высш. шк., 1992. – 56 с.
- 4. Юцявичене П. А.** Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 55 – 60.

**Пахомова Н. Г. Модуль як методична основа модульної системи навчання.**

У статті представлена характеристика модуля, як основи модульної системи навчання.

*Ключові слова:* модуль, модульне навчання, технологія, система.

**Пахомова Н. Г. Модуль как методическая основа модульной системы обучения.**

В статье представлена характеристика модуля, как основы модульной системы обучения.

*Ключевые слова:* модуль, модульное обучение, технология, система.

**Pakhomova N. Module as the methodical basis of the module system of education.**

The article has been characteristic of the module as bases of the module system of education.

*Key words:* module, module studies, technology, system.

УДК 376.-056.264-053.4:81

**Січкачук Н. Д.**

**ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ  
ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ  
З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Процес удосконалення змісту освіти дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, як один з багатьох напрямків внутрішньої політики сучасного етапу розвитку української держави, передбачає формування елементарних форм самовизначення, саморозуміння та самоствердження починаючи вже з дошкільного віку. Всі ці поняття тісно пов'язані із здатністю дитини до регуляції власного емоційного стану та поведінки в процесі спілкування, т.б. формування емоційно зрілої особистості, що здатна висловити свої почуття та переживання, оцінити особистий вчинок та вчинок оточуючих.

Аналіз психологічних та психолінгвістичних літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що регуляція поведінки чи емоційного стану не можлива без достатнього рівня розвитку мовлення, яке виконує регулюючу функцію. Отже, в мовленні дитини-дошкільника безперечно повинна бути емоційно-оцінна лексика, як засіб регуляції власної поведінки чи самоствердження серед оточуючих.

В попередній статті ми висвітлювали особливості розвитку паралінгвістичного компоненту емоційно-оцінної лексики у дітей з

моторною алалією. Нині ми пропонуємо розглянути рівень розвитку лексичної компетенції лінгвістичного компонента вище зазначеного прошарку лексичної будови мовлення старших дошкільників з моторною алалією.

Літературні джерела з проблеми дослідження мовленнєвого розвитку дітей-алаліків свідчать про те, що вони мають свої специфічні особливості розвитку лінгвістичних засобів спілкування: лексичної, граматичної та синтаксичної сторін мовлення (В.К.Воробйова, Л.Б.Єсечко, Г.І.Жаренкова, Н.С.Жукова, В.О.Ковшиков, Р.Є.Левіна, А.К.Маркова, О.М.Мастюкова, В.К.Орфінська, Є.Ф.Соботович, А.Ф.Спірова, Н.Н.Трауготт, О.Н.Усанова, С.Н.Шаховська та ін.).

Лінгвістичний компонент емоційно-оцінної лексики старших дошкільників з моторною алалією ми досліджували впродовж другого періоду констатувального дослідження. Завданнями цього етапу постали:

- 1) з'ясування рівня розвитку лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики;
- 2) з'ясування рівня розвитку граматичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики;
- 3) визначення можливостей встановлення асоціативних зв'язків, як необхідної умови системної організації мови та мовлення.

Підчас виконання завдань на дослідження лінгвістичних засобів спілкування ми визначили такі рівні допомоги:

- повторення завдання;
- пояснення принципу зв'язку явищ або слів на декількох схожих зразках з активним використанням навідних запитань та наочного матеріалу;
- надання зразку відповіді на схожому матеріалі з метою формування навичок формування відповіді за аналогією;
- вибір відповіді з 2-3 запропонованих варіантів;
- надання зразку відповіді для репродуктивної відповіді;
- відображене промовляння відповіді.

Методика дослідження лексичної складової лінгвістичного компонента емоційно-оцінної лексики включає дві частини. Перша частина складалась з завдань на з'ясування рівня розвитку імпресивного словника, а друга частина вивчала об'єм експресивного словника.

З метою вивчення рівня розвитку імпресивного словника дітям було запропоновано завданням на *з'ясування розуміння значення слів, що вказують на емоційні переживання (стани)*.

*Інструкція:* «Подивись на малюнки. Покажи хто радіє або радісний (сумує - сумний, дивується - здивований, злиться - злий, боїться - переляканий)».

У відповідності до завдання, окреслимо *критерії оцінки* рівнів розвитку розуміння емоційних переживань та станів у дітей з моторною алалією: об'єм словника (кількість правильних відповідей); здатність приймати допомогу дорослого.

Беручи до уваги оцінні критерії, сформулюємо *рівні розвитку* імпресивного словника за ознакою семантичного розуміння (виділені за аналогією до критеріїв О.І. Пенькової):

*Високий рівень* - дитина розуміє значення основних слів-назв емоційних станів та переживань (по 5), самостійне виконання завдання.

*Достатній рівень* – дитина розуміє по 3-4 назви емоційних станів та переживань, при виконанні завдання потребує допомоги вчителя, т.б. спостерігається локальне розуміння значення слова і характеризується правильним, але тільки описовим визначенням. (що співпадає з 2 рівнем О.І. Пенькової) [3].

*Середній рівень* – дитина розуміє по 2 назви емоційних станів та переживань, діти часто потребують прикладу правильної відповіді вчителя.

*Низький рівень* - Не розуміння слів назви емоційних станів та переживань, допомогу вчителя не сприймає.

Кількісний аналіз результатів обстеження показав, що на *високому рівні* розуміння слів-назв емоцій знаходились 91,7% дітей без мовленнєвих порушень та 71,1% дітей з ЗНМ, в даній групі повністю відсутні діти з моторною алалією. На *достатньому рівні* опинилися 8,3% дітей без мовленнєвих порушень; 21,7% дітей з ЗНМ та 21,2% дітей з моторною алалією. До *середнього рівня* були віднесені 7,2% дітей з ЗНМ та 65,3% дітей з моторною алалією. Групу дітей з *низьким рівнем* склали 13,5% дітей з алалією.

Якісний аналіз результатів обстеження дозволив виявити наступні особливості формування розуміння назв емоційних станів та переживань: для групи дітей з достатнім рівнем розвитку найбільш важким було розрізнення емоцій здивування та страху. Діти без мовленнєвих порушень емоції здивування та страху взаємозамінювали, діти з ЗНМ та алалією взагалі не розрізнявали. Діти з середнім рівнем розвитку правильно визначили лише радість та сум, труднощі виникли у розрізненні емоцій гніву та суму виявлялись у взаємозамінах, та взагалі не виконане завдання на розрізнення емоцій страху та здивування.

Таким чином, аналіз результатів виконання першого завдання показує на необхідність вивчення здатності дітей встановлювати відмінності у мимічному вираженні емоцій. Отже, наступне завдання було спрямоване на *встановлення здатності дітей до порівняння мимічних засобів вираження емоцій через аплікацію в піктограмах*.

*Оцінними критеріями* даного завдання були: вміння виділити характерні відмінності у миміці; вміння за вербальною інструкцією відтворити характерні мимічні риси заданого емоційного переживання.

В процесі виконання завдання ми пропонували такі *рівні допомоги*: повторне завдання; навідні запитання, звертаючи увагу на характерні відмінності; надання зразку виконання завдання.

У відповідності до оцінних критеріїв та за рівнями допомоги ми визначили *рівні розвитку* здатності до порівняння мимічних ознак різних емоційних переживань:

*Високий рівень*: діти самостійно встановлюють відмінні риси обличчя в різних та схожих емоціях, можуть самостійно їх відтворити через аплікацію.

*Достатній рівень*: діти потребують додаткового пояснення та допомоги при встановленні відмінностей мимічного вираження емоцій в аплікації за зразком, але можуть самостійно створити миміку заданого емоційного переживання.

*Середній рівень*: діти встановлюють відмінності у вираженні емоцій лише за аналогією, мають значні складнощі у відтворенні миміки через аплікацію.

*Низький рівень*: діти не можуть ні встановити різницю у миміці різних емоційних станів, ні відтворити її.

Дітям пропонувалися заготовки піктограм без таких елементів, як брови, очі та ротик. Педагог проводить попередню роботу (нагадує, що всі ми маємо різний настрій: веселий, сумний, злий, переляканий, здивований, що від цього залежить положення ротика, брів та форма очей).

*Інструкція 1*: «Покажи, що різного? Візьми частинки обличчя та зроби його веселим ...»

В процесі виконання завдань ми отримали такі результати: до *високого рівня* розвитку увійшли 87,5% дітей без мовленнєвих порушень, 22,9% дітей з ЗНМ. *Достатнього рівня* досягли 12,5% дітей без мовленнєвих порушень, 46,9% дітей з ЗНМ та 34,6% дітей з алалією, у яких спостерігалися недостатня сформованість оптико-просторової орієнтації, що вимагало допомоги вчителя. Групу дітей *середнього рівня*, що могли виконувати завдання лише під постійним керівництвом вчителя, склали 20,4% дітей з ЗНМ та 53,9% дітей з алалією. 9,6% дітей з ЗНМ та 11,5% дітей з алалією не виконали завдання та увійшли до *низького рівня*.

В процесі якісного аналізу даного завдання ми дійшли висновків, що більшість дітей без мовленнєвих порушень добре й адекватно впізнають емоційні стани, самостійно формують вербальні відмінності за порівнянням декількох піктограм; діти з ЗНМ теж гарно впізнають емоційний стан, але мають труднощі у самостійному формулюванні відмінностей за порівнянням декількох піктограм; діти з моторною алалією можна поділити на декілька груп: 1 - впізнають емоційні стани за піктограмами, але не дають вербальних відмінностей за порівнянням декількох піктограм; 2 - мають труднощі у впізнанні емоційних станів за піктограмами, але показують жестами та мимікою відмінності за порівнянням декількох піктограм.

Отже, аналіз виконання першої групи завдань показав, що в корекційній роботі з розвитку емоційно-оцінної лексики обов'язково повинен бути напрямок з розвитку імпресивного словника.

Друга частина завдань мала на меті визначити об'єм експресивного словника. Для цього дітям необхідно було *називати емоційні переживання та стани за фото*.

*Інструкція 1:* «Що робить хлопчик (дівчинка)? Який він (вона)? Що він (вона) відчуває?»

*Оцінними критеріями* при виконанні даного завдання виступили: об'єм словника, збереженість складової структури слова, здатність приймати допомогу дорослого. Відповідно до критеріїв ми виділили такі *рівні розвитку* об'єму експресивного словника, що називають емоційні переживання:

*Високий рівень:* характеризується самостійними правильними відповідями (називає по 5 назв емоцій, емоційних станів та емоційних переживань).

*Достатній рівень:* дитина називає по 3-4 назви емоції, емоційних станів та емоційних переживань, в роботі потребує допомоги вчителя.

*Середній рівень:* дитина називає по 2-1 назві емоцій; слова-ознаки та слова-дії замінюються словами-назвами або навпаки.

*Низький рівень:* Відсутність слів або звичайне повторення.

Аналіз результатів виконання даного завдання показав, що *високого рівня* досягли 89,6% дітей без мовленнєвих порушень. Діти з порушеннями мовлення не показали таких результатів. На *достатньому рівні* опинилися 10,4% дітей без мовленнєвих порушень; 54,2% дітей з ЗНМ та 11,6% дітей з моторною алалією. *Середній рівень* склали 39,8% з ЗНМ та 71,2 % дітей з моторною алалією. До *низького рівня* увійшли 6,0% дітей з ЗНМ та 17,3% дітей з алалією.

Якісний аналіз отриманих результатів дає нам можливість зробити висновки, що недостатність розвитку імпресивного словника суттєво впливає на розвиток експресивного. Також зниження якості відповідей дітей з порушеннями мовлення у порівнянні імпресивного та експресивного розвитку словника пояснюється відсутністю зразку відповіді в інструкції, недостатністю уявлень про семантику слова та порушеннями складової структури слів.

Беручи до уваги вище сказане, ми вважаємо за необхідне *вивчити оцінку значення певної емоції для кожної дитини*, з метою уточнення рівня розвитку семантичного значення слів-назв емоцій. Для цього ми запропонували дітям питання з методик Г.А. Урунтаєвої, Ю.А. Афонькіної, 1998; Л.Витгенштейна та Дж.Остіна [1]. Нами була здійснена деяка їх адаптація для дітей з мовленнєвою патологією: Що це за слова? Для чого вони? Коли тобі весело (страшно)? Коли ти злий (сумний, здивований)? Які почуття хороші (погані)?

Отже, ми виділили такі *рівні розвитку* значимості емоцій для дитини:

*Високий рівень:* діти можуть співвіднести емоції з подіями власного життя, встановити причину їх виникнення та їх значимість.

*Середній рівень:* діти співвідносять емоції з подіями власного життя, але потребують допомоги у поясненні їх причин, можуть дати їм оцінку.

*Достатній рівень:* потребують значної допомоги у співвіднесенні емоції з життєвими подіями, не встановлюють їх причини та не дають їм оцінку.

*Низький рівень:* не приймають допомогу вчителя, відмовляються від виконання завдання.

Кількісний аналіз отриманих результатів показав, що до *високого рівня* були віднесені 95,8% дітей без мовленнєвих порушень та 28,9 дітей з ЗНМ, але вданій групі повністю були відсутні діти з алалією. В групу дітей з *достатнім рівнем* увійшли 4,2% дітей без мовленнєвих порушень, 32,5% дітей з ЗНМ й 13,4% алаліків. *Середнього рівня* розвитку досягли 36,1% дітей з ЗНМ та 63,5% дітей з алалією. 2,5% дітей з ЗНМ та 23,1% дітей-алаліків склали групу з *низьким рівнем* розвитку значимості емоцій для дитини.

Якісний аналіз результатів дозволив визначити, що група дітей без мовленнєвих порушень має чітке диференційоване уявлення про власні емоційні переживання. Діти з ЗНМ теж дуже добре впоралися з цим завданням, хоча їх відповіді були більш одноманітними, або потребували навідних запитань. Дітям з моторною алалією було важко впоратися з завданням: намагалися відповідати мімікою та жестами, потребували допомоги, зразків відповідей, погано співвідносили з життєвою ситуацією.

Наступною була *серія вправ на встановлення антонімічних зв'язків*. Для їх виконання ми вибрали три групи антонімів найбільш поширених та доступних віковому розумінню: веселий - сумний, злий – добрий, спокійний – переляканий [2;4].

*Оцінними критеріями* при виконанні даної серії вправ виступили: правильність відповідей, самостійність виконання завдання.

Відповідно до оцінних критеріїв ми виділили *рівні розвитку* здатності дитини до встановлення антонімічних зв'язків:

*Високий рівень:* дитина самостійно без помилок підбирає та називає всі запропоновані групи антонімів.

*Достатній рівень:* дитина правильно підбирає антоніми або допускає 1 помилку, але має 2 помилки у їх називанні, які виправляє самостійно.

*Середній рівень:* дитина виявляє значні труднощі у підборі та називанні антонімів (правильно виконує завдання лише в 1 антонімічній групі), потребує значної допомоги дорослого.

*Низький рівень:* дитина не може виконати завдання, не користується допомогою вчителя.

*Перша вправа* пропонувалась з метою визначення рівня розуміння антонімів серед слів-назв емоційних переживань. *Інструкція*: «Підбери малюнки навпаки.»

*Друга вправа* мала на меті з'ясувати кількість антонімів в експресивному мовленні. *Інструкція*: «Назви навпаки?»

Кількісний аналіз результатів показав, що *високого рівня* досягли 93,8% дітей без мовленнєвих порушень та лише 10,8% дітей з ЗНМ; до *достатнього рівня* ми віднесли 6,2% дітей без мовленнєвих порушень та 13,3% дітей з ЗНМ; групу дітей з *середнім рівнем* склали 61,4% дітей з ЗНМ та 26,9% дітей з моторною алалією. 14,5% дітей з ЗНМ та 73,1% дітей з моторною алалією мали *низький рівень*.

В якісному аналізі ми побачили, що найлегше діти добирали антоніми «добрий – злий», хоча серед дітей з ЗНМ та алалією траплялись відповіді типу «злий-веселий» та навпаки. Найскладнішими виявилися антонімічні відносини в групі «спокійний-переляканий»: не можливість підібрати пару або хаотичність вибору відповіді.

Отже, встановлення антонімічних зв'язків для дітей з алалією є дуже складним завданням, що потребує особливої уваги в процесі корекційної роботи.

Також ми запропонували завдання на *підбір синоніми до слів-назв емоцій* (веселий-радісний, сумний-засмучений, злий-жорстокий) [2;4].

При виконанні даного завдання *оцінними критеріями* виступили: кількість правильних відповідей, самостійність виконання.

Відповідно до оцінних критеріїв ми сформувавши *рівні розвитку* до встановлення синонімічних зв'язків:

*Високий рівень*: діти самостійно підібрали правильні відповіді до всіх трьох слів-стимулів.

*Достатній рівень*: діти дають правильні відповіді лише на 2 слова-стимули, мають помилки, що виправляють самостійно.

*Середній рівень*: діти добирають синонім лише до одного слова-стимулу, мають значні труднощі у виконанні завдання, потребують допомоги вчителя.

*Низький рівень*: мають лише репродуктивні відповіді, або відмовляються від виконання завдання.

*Інструкція*: «Як ще можна сказати?»

В процесі кількісного аналізу ми отримали такі дані: *високому рівню* відповідають результати лише 81,3% дітей без мовленнєвих порушень, серед дітей з ЗНМ та алалією такого рівня розвитку здатності до антонімічних зв'язків не виявлено; до *достатнього рівня* ми віднесли 14,6% дітей без мовленнєвих порушень та 20,5% дітей з ЗНМ; *середній рівень* мали 4,1% дітей без мовленнєвих порушень, 38,5% дітей з ЗНМ та 3,8 % з алалією. *Низький рівень* зафіксований у 41% дітей з ЗНМ та 96,2% дітей з алалією.

Результати якісного аналізу виконання завдання на встановлення синонімічних зв'язків показали труднощі у всіх категорій дітей, а



найбільше у дітей з моторною алалією. Особливістю виконання даного завдання у дітей з ЗНМ була заміна слова – стимулу на його емоційну оцінку: «веселий - хороший, злий - поганий». Серед дітей без мовленнєвих порушень найбільш поширеною помилкою було утворення синонімів за допомогою частки «не». Також ми спостерігали різний характер виконання даного завдання: діти з ЗНМ активно намагалися знайти відповідь, хоча вона була помилковою, а діти з моторною алалією були пасивні та не змінювали своєї відповіді.

Таким чином, синонімічні зв'язки виявилися ще більш недоступними для дітей з порушеннями мовлення, що говорить про необхідність розробки особливої методики корекційної роботи.

У відповідності до отриманих результатів виконання всіх серій завдань нами визначено чотири рівні сформованості лексичної компетентності лінгвістичного компоненту емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією.

*Оцінними критеріями* виступили: достатність словникового запасу (в тому числі синонімів та антонімів), розуміння семантики слів та їх правильне вживання, самостійність виконання завдань.

Отже, високий рівень: лексичний запас відповідає віку; дитина вмє добирати до слів-стимулів антоніми та синоніми, розуміє їх значення; всі завдання виконує правильно, що свідчить про засвоєння семантичного та категоріального значення слів.

Серед дітей з моторною алалією, які брали участь в експерименті, не виявлено дітей із високим рівнем сформованості лексичної складової.

Такого рівня досягли 89,6% дітей без мовленнєвих вад та 31,3% дітей з ЗНМ.

Достатній рівень: об'єм словника дещо обмежений; при встановленні антонімічних та синонімічних зв'язків діти допускають 1 помилку, яку виправляють самостійно.

Достатнього рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції досягли лише 13,5% дітей з моторною алалією. Серед опитаних дітей з ЗНМ таких 26,5% та 10,4% дітей без порушень мовлення.

Середній рівень: об'єм словника вузько побутовий та ситуативний, дитина виконує не всі завдання, допускає в кожному завданні 2-3 помилки, які сама не виправляє, що свідчить про недостатнє засвоєння семантичного та категоріального значення слів; добір антонімів та синонімів викликає значні труднощі.

Серед опитаних дітей з моторною алалією 48,1% відповідають середньому рівню сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції. У дітей з ЗНМ такий показник досягає 30,1%. Серед дітей без порушень мовлення середнього рівня сформованості лексичної складової не виявлений.

Низький рівень: об'єм словника бідний, дитина виконує одне або два завдання, допускає багато помилок, що свідчить про не засвоєння

семантичного та категоріального значення слів, антонімічні та синонімічні зв'язки не доступні, допомогу вчителя не приймає або відмовляється виконувати завдання.

Такий рівень сформованості лексичної компетенції виявився серед 38,5% дітей з моторною алалією та 12,1% дітей з ЗНМ. У дітей без порушень мовлення низького рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції не виявлено.

Таким чином, отримані результати свідчать про недостатню сформованість лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у дітей з моторною алалією. Отже, ми можемо зробити висновок про необхідність розробки спеціальної методики її формування у даної категорії дітей.

#### **Література:**

- 1. Арутюнова Н. Д.** Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
- 2. Кондратенко И. Ю.** Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2002. – № 6. – С. 51 – 59.
- 3. Пенькова О. І.** Діагностика розвитку словника молодших школярів із спеціальним відставанням з мови / О. І. Пенькова // Психологія. Республіканський науково-метод. збірник. – К. : Рад.школа, 1984. – Вип. 23.
- 4. Трофименко Л. І.** Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко ; за ред. Є. Ф.Соботович. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.

#### **Сичкарчук Н. Д. Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією**

В статті представлена методика та результати дослідження рівня сформованості лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією.

*Ключові слова:* емоційно-оцінна лексика, моторна алалія, лінгвістичні засоби спілкування.

#### **Сичкарчук Н. Д. Исследования уровня сформированности лексической составляющей лингвистической компетенции эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с моторной алалией**

В статье представлена методика и результаты изучения уровня развития лингвистической компетенции эмоционально-оценочной лексики у старших дошкольников с моторной алалией.

*Ключевые слова:* эмоционально-оценочная лексика, моторная алалия, лингвистические средства общения.

**Sichkarchuk N. The research of the levels of forming of emotional-merit vocabulary as a lexical component of linguistic competence in pre-school children with the motor alalia.**

The level of emotional-merit vocabulary of senior preschool children with motor alalia research's methodics and experimental results are represented in this article.

*Keywords:* emotional and valuation vocabulary, motor alalia, linguistic merit.

УДК 376.352+373.2

**Томіч Л. М.**

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛОГОПЕДІВ ЯК УМОВА ЗДІЙСНЕННЯ НАУКОВО-ОБҐРУНТОВАНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ**

Професійна компетентність – складне інтегративне утворення, що включає широкий діапазон компонентів, які являють собою сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, особистісних якостей, поглядів і переконань, досвіду, що визначають функціонуючу та соціально-психологічну готовність педагога до творчого вирішення проблем освітнього процесу.

Збільшення числа дітей з порушеннями психофізичного розвитку – реалії теперішнього часу. Надання необхідної корекційної допомоги їм – найважливіше завдання різних закладів системи реабілітації. Повнота реалізації реабілітаційних завдань неможлива при відсутності найважливішого фактору – сформованості повноцінної мовленнєвої діяльності. Необхідність логопедичної роботи в системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається, насамперед, значимістю мовлення в психічному розвитку, в організації та розвитку психічної діяльності дитини. У зв'язку із цим у процесі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, у ряді з основними корекційними завданнями, стоїть завдання подолання мовленнєвих порушень, виховання особистості, здатної активно реалізувати свої здібності, пізнавальні та соціальні потреби.

Науковими дослідженнями в галузі корекційної педагогіки доведене винятково важливе значення раннього розпізнавання дефекту та його ранньої корекції. Встановлений найбільш оптимальний час для початку корекційної роботи з дітьми, що мають дефекти розвитку – дошкільний вік, тому що саме в цей період відбувається інтенсивний морфо-функціональний розвиток мозку, заставляється та розвивається почуттєва база пізнання, орієнтовно-дослідницька діяльність, формуються механізми пам'яті, мислення, мовлення. Тому дуже

важливо, щоб на цьому етапі взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку, у тому числі із проблемами в мовленнєвому розвитку, працювали професійно-компетентні фахівці, що не тільки розуміють ступінь відповідальності, що вони беруть на себе за виховання і навчання дітей, але й спеціалісти, які знають сутність педагогічного процесу, особливості та закономірності корекційно-педагогічного впливу на дітей, які правильно вибирають методи та засоби педагогічного впливу, які грамотно аналізують досягнуті результати. Очевидно, що здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи можливо за умови професійної компетентності логопедів, детальної розробки діяльності логопеда та реалізації на практиці вищезгаданих аспектів відповідно до цілей та завдань реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Першорядне значення для ефективності логопедичної роботи з навчання, виховання, корекції та профілактики порушень мовлення дітей має особистість педагога, яка повинна бути глибоко компетентною та характеризуватися наступними якостями: гуманістична переконаність, цивільна і моральна зрілість; пізнавальна і педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе і оточуючих, справедливість, витримка і самокритичність; педагогічна творча уява і спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях. Логопед повинен мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію та структуру аномального розвитку, про способи попередження і подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу [1].

Логопед повинен уміти точно діагностувати мовленнєві порушення, володіти прийомами та методами їх усунення і корекції, проводити профілактичну роботу з попередження, володіти спеціальними методами навчання дітей з мовленнєвими розладами рідній мові, як у дошкільному, так і в шкільному віці, добре знати психологічні особливості дітей з мовленнєвою патологією, володіти прийомами та методами їх виховання, корекції та розвитку в них вищих коркових функцій. Специфічним для такого педагога є те, що він одночасно виконує і психологічну і педагогічну корекцію. «Особистість логопеда, його стан, включення у корекційно-педагогічне навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку повністю відображаються на стані, поведінці, особистісних проявах дітей у наступні роки» [1]. Успіх у виконанні цих завдань залежить від наявності в нього глибоких професійних знань і навичок, широкої орієнтації в сучасних і закордонних досягненнях суміжних з логопедією наук, а також від його творчої активності та ініціативи. Професійна компетентність логопеда включає знання програм, шкільних підручників, посібників з логопедії.

Логопед повинен вести пошук найкращих засобів корекції мовлення дітей, узагальнюючи передовий досвід. Він повинен володіти різноманітними вміннями: навчально-пізнавальні (робота з літературою, спостереження за дитиною, моделювання педагогічного процесу, вибір оптимальних шляхів корекційно-виховного впливу); навчально-організаційні (перспективне та календарне планування, проведення індивідуальних і групових занять, створення обладнання, забезпечення комплексності впливу та визначення в цьому комплексі своєї реальної участі); навчально-педагогічні (аналіз кожного випадку, вибір адекватних засобів корекції).

О.Мастюкова звертає увагу на те, що особливу значущість у роботі з дітьми-логопатами та їх батьками здобуває строге дотримання принципів деонтології – сукупність етичних норм і принципів поведінки працівника при виконанні своїх професійних обов'язків. Педагогічна деонтологія містить у собі вчення про педагогічну етику та естетику, педагогічні обов'язки та моральності. Дотримання її потребує від логопеда розуміння психології батьків дитини з мовленнєвими розладами та співпереживання з ними [1]. Зазначені вимоги до особистості логопеда висувають і особливі вимоги до його професійної діяльності. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з даної наукової проблеми свідчить про те, що багатьма авторами поняття «професійна компетентність» і «професіоналізм» найчастіше трактуються як синоніми.

Логопед повинен володіти вмінням, проводити психолого-педагогічне обстеження з метою визначення ходу психічного розвитку, у відповідності віковим нормам, а також:

- методами диференціальної діагностики для визначення типу порушень;
- методами консультування дітей і дорослих з відхиленнями в мовленнєвому розвитку, їх батьків і педагогів із проблем навчання, розвитку, життєвого та професійного самовизначення;
- методами психопрофілактичної роботи, спрямованої на створення сприятливого психологічного клімату в навчальному закладі, родині;
- вміннями та прийомами навчання дітей з порушеннями мовлення навчальним предметам у загальноосвітніх спеціальних корекційних закладах;
- методами виховання дітей з мовленнєвою патологією;
- знаннями про профілактику та методи корекції звичок, що шкодять здоров'ю, способах захисту від несприятливого впливу соціального середовища;
- способами надання психологічної допомоги в небезпечних і надзвичайних ситуаціях природного, техногенного та соціального походження;

- сприяє підвищенню психолого-педагогічної культури педагогів і батьків;

- навичками організації та проведення науково-дослідної роботи.

Видами професійної діяльності логопеда виступають: викладацька, освітня, виховна, корекційно-розвивальна, діагностико-аналітична, культосвітня, науково-методична, управлінська.

У силу великого обсягу та багатогранності професійної діяльності логопеда доводиться представляти її у вигляді моделі, що у згорнутому виді відбиває найбільш істотні риси цієї діяльності. Практично в якості такої моделі виступають кваліфікаційні характеристики (вимоги до вмій, знань і особистісним якостям фахівців). Модель функціонуючого фахівця включає компоненти, що значно впливають на ефективність професійної діяльності та які забезпечують контроль за нею, легко діагностуються, що створює можливість втручання та корекції. Модель фахівця ґрунтується на його функціях. Отже, визначивши посадові функції працюючого логопеда, можна буде побудувати модель його діяльності. Наша робота з досліджуваної проблеми була почата з вивчення функціональних обов'язків логопеда. До основних функцій логопеда належать:

1. Діагностична функція – проявляється в обстеженні дітей і визначенні типу порушень;

2. Корекційна функція – участь логопеда в здійсненні системи спеціальних логопедичних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку, властивих дітям з порушеннями мовлення, і сприяючих не тільки виправленню окремих порушень, але й формуванню особистості в цілому.

3. Навчальна функція – виражається в стимуляції та керуванні активністю дитини, у результаті якої в неї формуються певні знання, уміння і навички.

4. Виховна функція – проявляється в процесі цілеспрямованого формування гармонійно розвиненої особистості за допомогою спеціально розроблених і науково обґрунтованих засобів, форм і методів впливу. Виховна функція включає й керівництво взаєминами дітей з метою створення педагогічно доцільного, сприятливого мікроклімату для психічного розвитку кожної дитини.

5. Дослідницька функція – діяльність логопеда неможлива без глибокого аналізу досвіду логопедичної та педагогічної діяльності, без щоденного пошуку нового, аналізу передового досвіду та нововведень.

6. Функція психолого-педагогічної освіти батьків – забезпечує єдність зусиль дитячого закладу та родини, логопед виступає перед батьками і як пропагандист логопедичних і педагогічних знань. Без виховної, просвітницької роботи з батьками неможливо домогтися значних успіхів у формуванні особистості дитини.

7. Функція самоосвіти – працювати сьогодні на рівні пропонуваніх до сучасного вчителя-логопеда вимог неможливо без постійного збагачення знаннями нових досліджень в галузі педагогіки, психології, медицини та логопедії, тому цій функції в даний момент надається особливе значення [1].

Визначивши основні професійні функції логопеда, ми позначили ті галузі знань, умінь, навичок, у яких логопеди повинні бути компетентні. Таким чином, вичленовування посадових обов'язків логопеда допомогло встановити особливості його професійної компетентності. Під особливостями розуміються властивості, які відрізняють яке-небудь явище від інших. Професійна компетентність педагога в нашому дослідженні, представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної та рефлексивної компетенцій. Так, як логопед представник педагогічної професії, то він, як і будь-який педагог, повинен володіти якоюсь сукупністю компетенцій. Особливості ж його професійної компетентності, на наш погляд, повинні бути обумовлені здатністю виконувати певні специфічні – професійні обов'язки, що відрізняють його як фахівця від інших педагогів.

У нашій дослідженні ми описуємо це на прикладі комунікативної компетенції логопеда. Виконуючи всі основні трудові функції, розкриті вище, логопед повинен враховувати:

1. Вікові особливості дітей. Діти із проблемами в розвитку особливо чутливі та ранимі, тому для логопеда важливі товариськість, справжня зацікавленість у самому спілкуванні, логопед повинен володіти демократичним стилем спілкування, що передбачає взаємне емоційне співпереживання;

2. Індивідуальні особливості дітей. Навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення повинне здійснюватися з позицій індивідуально-диференційованого підходу, тобто, з одного боку необхідно враховувати індивідуально-типологічні особливості кожної дитини, з іншого боку – особливості групи дітей у цілому;

3. Основні принципи корекційної роботи. Одним з них є принцип комунікативної спрямованості навчання та виховання дітей з порушеннями мовлення. Він означає необхідність спеціальної уваги до розвитку мовлення як основного засобу комунікації, а також цілеспрямованого формування навичок спілкування дітей з дорослими та з однолітками.

4. Обов'язковість тісного співробітництва з усіма фахівцями, задіяними в корекційному процесі. Логопед повинен володіти прийомами професійного спілкування з колегами для досягнення максимально позитивного результату в справі корекції відхилень у розвитку дитини.

Пропонована модель професійної компетентності логопеда з'явилася основою для роботи фахівця з дітьми з порушеннями

мовлення. В основу даної моделі покладене припущення про те, що професійна компетентність фахівця – синтез визначених професійних компетенцій. Компетентнісний підхід припускає розробку критеріїв сформованості професіоналізму. Критерій – «ознака» [6] за яким можна судити про те, наскільки фахівець підготовлений до свідомого виконання своїх обов'язків і до того, щоб згодом ефективно проявляти свою компетентність при розв'язанні різноманітних корекційно-педагогічних завдань. Ми розглянули загальні критерії професійної компетентності педагога, а потім критерії та показники професійної компетентності логопеда. Виділення критеріїв та їх показників є необхідним для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності логопеда. Під рівнем звичайно розуміється ступінь розвитку якої-небудь якості. Особливо відзначимо, що в пропонованій характеристиці рівнів відсутній опис сформованості загальнопедагогічної компетенції, оскільки метою нашої роботи є виділення особливостей компетенцій у конкретній категорії фахівців. Показники та критерії сформованості професійної компетентності логопеда дозволили виділити її рівні:

Прагматичний рівень (високий):

- спеціальна компетенція: логопед володіє системою знань про виховання і навчання дітей з порушеннями в розвитку мовлення, використовує їх у своїй роботі;

- технологічна компетенція: логопед уміє самостійно планувати та організовувати свою діяльність і діяльність дітей; методично грамотно проводити корекційні заняття та загальноосвітні заходи, використовуючи при цьому спеціальні прийоми та засоби навчання; проявляє творчість при проведенні корекційної роботи з дітьми;

- комунікативна компетенція: логопед уміє встановити контакт із будь-якою дитиною, враховує при цьому її індивідуальні особливості; зацікавлена в діловому співробітництві з колегами, вступає з ними у взаємодію; вміє встановити доброзичливі стосунки з батьками, включати їх у корекційну роботу;

- рефлексивна компетенція: логопед здатний вибрати оптимальне рішення в різних педагогічних ситуаціях, помічає свої помилки в роботі та прагне їх виправити.

Репродуктивний рівень (середній):

- спеціальна компетенція: логопед володіє окремими знаннями про виховання і навчання дітей із проблемами в розвитку, використовує деякі з них у своїй роботі;

- технологічна компетенція: логопед може самостійно планувати окремі освітньо-виховні процеси, але планування здійснюється на основі неповного аналізу результатів попередньої діяльності; зазнає труднощів у реалізації своїх задумів; творче відношення до роботи проявляється не завжди, в основному відбувається запозичення прийомів корекційно-виховної роботи від колег;



- комунікативна компетенція: логопед не завжди вміє знайти підхід до дітей, іноді пред'являє до дітей неадекватні вимоги; розуміє необхідність взаємозв'язку з колегами по роботі, але зазнає труднощів у встановленні ділових контактів; спілкування з батьками вихованців частіше виникає стихійно, за необхідністю;

- рефлексивна компетенція: недостатньо володіє необхідними для логопеда вміннями, бачить свої недоліки в роботі, але не завжди здатний встановити їх причини.

Адаптивний рівень (низький):

- спеціальна компетенція: знання з питань діагностики, корекції та навчання дітей з порушеннями мовлення відрізняються обмеженістю, фрагментарністю;

- технологічна компетенція: при плануванні логопед допускає серйозні помилки, воно здійснюється формально, безсистемно, без урахування досягнутих дітьми результатів, при проведенні роботи з дітьми не враховується принцип корекційної спрямованості та системності; володіє окремими діагностичними прийомами, але використовує їх без аналізу ситуації, творчість у роботі не проявляється;

- комунікативна компетенція: робота з дітьми ведеться без урахування їх індивідуальних особливостей, зв'язок з колегами, співробітниками та батьками відсутній або носить випадковий характер;

- рефлексивна компетенція: допущені помилки в роботі не помічає, не прагне до поліпшення якості своєї роботи, до поповнення відсутніх знань.

Відомо, що кожний працівник компетентний у тім ступені, у якій виконувана їм робота відповідає вимогам, пропонованим до кінцевого результату даної професійної діяльності. Вимір оцінки або вимір кінцевого результату – єдиний науковий спосіб судити про що-небудь взагалі, про компетентність зокрема. У рамках нашого дослідження ми виявляли сформованість професійної компетентності в логопедів працюючих у системі реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Для одержання первинної інформації про компетентність логопедів було проведене анкетування логопедів корекційних закладів і експертів (методистів, викладачів вузу). Порівняння результатів дозволило виявити реальний рівень сформованості професійної компетентності логопедів. Анкетування проводилося у два етапи. На першому виявлені уявлення логопедів про сутність професійно-педагогічної компетентності фахівця логопеда. Логопеди дали наступні відповіді на судження «Професійно-педагогічна компетентність логопеда – це...» :

1. Знання логопедії та суміжних з нею наук - 24%;
2. Уміння здійснювати корекційну роботу з дітьми - 51%;
3. Проведення грамотного обстеження дітей з порушеннями мовлення - 7%;

4. Знання трудових обов'язків логопеда та сумлінне їх виконання -12%.

6% респондентів дали відповіді, відмінні від думок більшості. Серед них під професійною компетентністю логопеда розуміється ерудиція, знання своєї справи, уміння співробітничати з колегами та ін. Як бачимо, при визначенні компетентності логопеда на перше місце були поставлені професійно-педагогічні вміння. У зв'язку із ці ми зацікавилися тим, як логопеди оцінюють рівень своєї компетентності. Відповіді респондентів розподілися в такий спосіб: адаптивний рівень - 51%; репродуктивний - 45%; прагматичний - 4 %. Подібне критичне відношення логопедів до себе стало більш зрозумілим, коли були проаналізовані відповіді на питання анкети: «У якій сфері діяльності Ви відчуваєте себе більш компетентним фахівцем?» Жодна з перерахованих сфер діяльності логопеда не одержала більше 30% позитивних відповідей.

Метою другого етапу анкетування було з'ясування оцінки сформованості професійної компетентності в логопедів експертами. Отримані дані зрівнялися з результатами опитування логопедів з метою виявлення реального рівня сформованості в останніх професійно-педагогічної компетентності (табл. 1.).

Таблиця 1.

Оцінка та самооцінка професійно-педагогічної компетентності логопедів (зіставлення самооцінки логопедів з результатами оцінки експертів)

Категорія респондентів	Рівні компетентності		
	адаптивний	репродуктивний	прагматичний
Логопеди	51%	45%	4%
Експерти	53%	44%	3%

Зіставлення даних свідчить про те, що результати самооцінки логопедів і оцінки їх діяльності компетентними експертами в основному збіглися, що підтверджує об'єктивність самооцінки.

Щоб корекційна діяльність була ефективною, варто враховувати реальні можливості та досвід роботи кожного логопеда. Отже, перед нами постало завдання виявлення рівня професійної майстерності логопеда (педагогічна діагностика). Відомо, що педагогічна діагностика як система методів і засобів вивчення професійного рівня створює основу для виявлення утруднень у роботі, сприяє усвідомленню та пошуку оптимальних шляхів їх подолання. Разом з тим, вона дозволяє визначити і сильні сторони логопедів, намітити конкретні способи їх закріплення та розвитку в корекційній діяльності. У рамках дослідження було проведено анкетування 70 логопедів. У роботі були використані тестові та анкетні методики, розроблені психологами та педагогами (Н.Г.Буркова, 1998; Н.В.Остапчук, 1999; та інші) частково адаптовані або модифіковані нами. Дані анкетного опитування свідчили про

незадоволеність деяких логопедів професійною підготовкою й виникаючих у зв'язку із цим проблемах у практичній корекційно-розвивальній роботі, відзначали бажання підвищити кваліфікацію. Для одержання більш повної інформації про професійну позицію логопедів ми попросили їх указати на привабливі та непривабливі (на їх думку) сторони професійної діяльності. У ході узагальнення результатів опитування була отримана діаграма «Професійна позиція логопедів». Всі логопеди (100%) усвідомлюють соціальну необхідність і значимість професії, 75% указує на труднощі організації логопедичної роботи.

Особлива увага була приділена розробці «Методики вивчення рівня професійної майстерності логопеда». Виходячи з розуміння сутності професійної майстерності, ми окреслили зміст діагностики трьома складовими: діагностика рівня професійної діяльності логопеда, діагностика результативності корекційно-розвивальної роботи логопеда, діагностика комунікативної культури логопеда. Далі були виявлені критерії оцінки з кожної діагностуємої складової. Тому що професійна майстерність є інтегрованим поняттям, то кожний її рівень (репродуктивний, майстерний, дослідницький) може бути визначений наявністю/відсутністю показників за допомогою експертизи. Педагогічна експертиза – це процес аналізу і винесення оцінних суджень про професійну компетентність учителя-логопеда із цих позицій його діяльності. Крім цього, вона може виступати фактором удосконалювання професійної майстерності логопеда, якщо поряд з діагностичною та контрольно-оцінною вона виконує стимулюючу, прогностичну, конструктивну функції. Достоїнством запропонованої методики є те, що вона дозволяє оцінювати основні сторони професійної діяльності логопедів і може бути використана цілком або окремими блоками. Це дає можливість при наступній педагогічній експертизі враховувати виявлені раніше недоліки, а також проводити методичну роботу з підвищення професійної майстерності більш цілеспрямовано.

Проведення діагностування на основі педагогічної експертизи підвищує рівень об'єктивної оцінки професійної майстерності логопеда, науковість висновків і рекомендації з удосконалювання корекційної діяльності, тому що експертні методи припускають використання колективного вивчення діяльності логопеда. Отже, процес і результати педагогічної діагностики стають більш об'єктивними, відбиваючи достеменну характеристику логопеда. Однак варто помітити, що в реальній практиці в логопеда проявляються окремі якості, що характеризують його не тільки в рамках якоїсь однієї кваліфікаційної категорії, тому доводиться виводити якийсь усереднений висновок.

Отже, проведені дослідження з «Методики вивчення рівня професійної майстерності логопеда», вивчення результатів анкетування з професійної підготовки та урахування професійної позиції логопедів. Результати педагогічної діагностики професійної майстерності логопедів використовувалися надалі при розробці методичних рекомендацій з

подолання утруднень, що виникають у ході роботи, закріпленню позитивного досвіду, стали умовою для подальшого особистісного та професійного зросту і самовдосконалення логопедів.

#### **Література:**

**1. Волкова Г. А.** Логопедия / Г. А. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с. **2. Выготский Л. С.** Основные проблемы дефектологии : [собр. соч.] / Л. С. Выготский. – М., 1983. – С. 6 – 84. – (Т. 5). **3. Захарова Л. Н.** Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование / Л. Н. Захарова. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1995. – 136 с. **4. Остапчук Н. В.** Педагогический анализ процесса становления психолого-педагогической компетентности педагога / Н. В. Остапчук. – Екатеринбург, 1999. – 171 с. **5. Петелина Н. Г.** Воспитание профессиональной самостоятельности учителя-логопеда / Н. Г. Петелина // Передовые технологии науки и образования : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Иванова. – Курск : Изд-во КГУ, 2004. – С. 3 – 4. **6. Советский** энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 1630 с.

#### **Томіч Л. М. Професійна компетентність логопедів як умова здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи.**

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дефектології – пошуку шляхів удосконалення логопедичної роботи з дітьми з порушеннями розвитку. Здійснення науково-обґрунтованої логопедичної роботи можливо за умови професійної компетентності логопедів, детальної розробки діяльності логопеда та реалізації на практиці вищезгаданих аспектів відповідно до цілей та завдань реабілітації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

*Ключові слова:* логопедична робота, професійна компетентність, критерії та рівні сформованості професійної компетентності логопеда.

#### **Томич Л. Н. Профессиональная компетентность логопедов как условие осуществления научно-обоснованной логопедической работы.**

Статья посвящена одной из актуальных проблем дефектологии - поиску путей совершенствования логопедической работы с детьми с нарушениями развития. Осуществление научно-обоснованной логопедической работы возможно при условии профессиональной компетентности логопедов, детальной разработки деятельности логопеда и реализации на практике вышеупомянутых аспектов согласно целей и задач реабилитации детей с нарушениями психофизического развития.

*Ключевые слова:* логопедическая работа, профессиональная компетентность, критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности логопеда.

**Tomich L. Professional competence of speech therapists as a condition of science-based speech therapy work.**

Article is devoted to one of actual problems Defectology - finding ways of improving the speech therapy work with children with developmental disabilities. Implementation of science-based speech therapy might work if the professional competence of speech therapists, elaboration and implementation of a speech therapist in practice the above aspects in accordance with the purposes and objectives of the rehabilitation of children with psychophysical development.

*Keywords:* logopaedic work, professional competence, criteria and levels of professional competence of speech therapist.

УДК: 376.36-053.4:811.161.2'367

**Швалюк Т. М.**

**МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
СКЛАДНИХ СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У СТАРШИХ  
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

В Державній національній програмі «Освіта» сказано, що дошкільне виховання має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного розвитку, готовності до школи. У зв'язку з цим пріоритетним завданням є оволодіння рідною мовою, як однією з передумов повноцінного засвоєння знань, розвитку логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної діяльності вцілому. [1]

Оскільки без мовленнєвого спілкування неможливий повноцінний розвиток дитини, тому проблема навчання спілкування дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ) має соціальну та першочергову значущість і актуальність.

Аналіз теоретично-методичної спеціальної літератури з проблеми вивчення мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення показав, що значна кількість досліджень спрямована на вивчення стану сформованості фонетичної (О.В.Правдіна, Ф.Ф.Рау, М.О.Савченко, М.К.Шеремет та ін.), лексичної (О.Р.Винокур, Г.М.Ляміна, Л.Ф.Спірова, Т.Б.Філічева, Г.В.Чиркіна), лексико-граматичної (Л.М.Єфіменкова, Н.С.Жукова, Р.І.Лалаєва, Р.Є.Левіна, Г.М.Ляміна, Є.М.Мастюкова, Є.Ф.Соботович, Л.І.Трофименко, В.В.Тищенко, Т.Б.Філічева, Г.В.Чиркіна, А.В.Яструбова, та ін.) сторін мовлення дітей середнього та

старшого дошкільного віку, представлені відповідні спеціальні методики з формування всіх сторін мовлення, і мало приділяється уваги дослідженням спрямованих на вивчення стану синтаксичної сторони мовлення у даній категорії дітей, і зокрема складних синтаксичних конструкцій. Хочемо відмітити те, що в спеціальній літературі розглядається переважно робота з формування простого; простого поширеного другорядними та однорідними членами речення, а також робота над деякими видами складносурядних, складнопідрядних елементарних речень. Це і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Для того щоб краще сформувані у дітей вміння будувати складні багатоконпонентні речення, складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку, та розробити ефективні методи формування знань, вмінь та навичок з цього виду діяльності, метою нашого констатувального дослідження було: виявлення особливостей складнопідрядних (елементарних, простих), складносурядних (неелементарних, ускладнених), складнопідрядних багатоконпонентних речень (неелементарних, ускладнених) та складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення і особливостей використання цих конструкцій дітьми в самостійному мовленні, що обумовила виконання таких завдань:

1. Аналіз (вивчення) складу груп для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ з метою розподілу їх за клінічними заключеннями.

2. Вивчення розуміння дитиною смислових зв'язків між словами у реченні, відношень синтаксичних значень, вміння структурувати ситуацію, виокремлювати в ній окремі семантичні одиниці: складносурядні багатоконпонентні речення, складнопідрядні багатоконпонентні речення, складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку.

3. Вивчення особливостей використання складнопідрядних елементарних, складносурядних багатоконпонентних, складнопідрядних простих, складнопідрядних багатоконпонентних речень, складних синтаксичних конструкцій з різними видами зв'язку дітьми в самостійному мовленні:

Зміст констатувального експерименту складався з трьох етапів дослідження, які включали в свою структуру проєктивні методики дослідження складу груп для дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (надалі ЗНМ) з метою розподілу їх за клінічними заключеннями, стану сформованості складних синтаксичних конструкцій на рівні імпресивного та експресивного мовлення.

Відповідно до загальної типології складного багатоконпонентного речення, складних синтаксичних конструкцій з різними видами зв'язку, яка здійснюється на формально-синтаксичній основі, з урахуванням диференціації типів речень, яка здійснюється на

семантико-синтаксичній основі (семантики сполучників, сполучних слів, предикативних частин), ми розробили завдання методики констатувального дослідження. Кожний етап дослідження включав декілька завдань, які мали речення різного типу, ті, які дитина спроможна зрозуміти, відтворити, побудувати, відповідно свого віку та знань. Висловлювання дітей аналізувались зі сторони їх обсягу, змістовності і повноти, лексичної, синтаксичної структури. Отримані матеріали піддавались кількісному і якісному аналізу.

Експериментальна робота проводилась упродовж 2009-2010 р. В констатувальному експерименті взяли участь 120 дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, які відвідують логопедичні групи ДНЗ № 576, 250 м. Києва, №80 м. Луганська та 30 дітей старшого дошкільного віку з нормальним мовленнєвим розвитком (надалі НМР), які відвідують ШДС «Зодіак» № 6, м. Києва.

На першому етапі дослідження – ми аналізували склад груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ з метою розподілу їх на підгрупи за клінічними заключеннями. З цією метою ми виконали вивчення та аналіз:

- міжнародної статистичної класифікації хвороб і проблем, пов'язаних із здоров'ям, десятого перегляду (надалі МКХ-10).
- заключень психолого-медико-педагогічної консультації (надалі ПМПК);
- анамнестичних даних, психічного, психологічного розвитку дітей;
- індивідуальних мовленнєвих карток;

Другий етап дослідження - спрямований на розуміння дитиною складносурядних та складнопідрядних багатокомпонентних (неелементарних, ускладнених) речень; складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку, розуміння смислових зв'язків між словами у реченні. Робота проводилась у такий спосіб: дитині пропонували послухати речення та знайти відповідний малюнок. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: послухай ще раз речення; розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання, перевіряй чи правильно ти виконав (-ала) завдання; про кого говориться в реченні; повтори речення за логопедом. Інструкції: послухай уважно речення та вибери відповідний малюнок із запропонованих. Речення:

Завдання 1. Мета: вивчити вміння дітей розуміти складносурядні багатокомпонентні (неелементарні) речення: а) з єднальними; б) з єднально-зіставними «протиставними»; в) протиставно-єднальними сполучниками.

а) Складносурядні речення з єднальними сполучниками «і...і...», в яких може виражатися одночасність, послідовність дій, подій, явищ, станів або причинно – наслідкова залежність між діями, подіями, явищами, станами.

1. Був гарний осінній день, і діти вирішили піти в ліс по гриби, і взяли із собою собаку Сірка.
2. Засвітила блискавка, і вдарив грім, і пішов дощ.

б) Складносурядні речення з єднально-зіставними сполучниками «і...,а, і...,але», являють собою тісну структурно-семантичну єдність, компоненти якої не можуть бути розірвані на зовнішньому рівні членування:

1. Настало свято 8 Березня, і син подарував мамі мімозу, а донька подарувала мамі фіалки.
2. Будинок кози був закритим, і вовк постукав у двері, але козенята їх не відчинили.

в) Складносурядні речення з протиставно-єднальними сполучниками «а...,і, але...,і». В реченнях цього різновиду зовнішній рівень членування проходить на межі зіставлення чи протиставлення. Це цілком закономірно, оскільки зіставно-протиставні складносурядні речення являють собою замкнуті структури. У таких структурах перше речення просте, а друге складне, між компонентами якого існують внутрішні причиново-наслідкові відношення:

1. Мама приготувала вечерю, а діти накрили на стіл, і вся сім'я сіла вечеряти.
2. Дівчинка хотіла полікувати свого песика, але він утік, і дівчинка дуже засмутилася.

Завдання 2. Мета: вивчити вміння дітей розуміти складнопідрядні багатоконтактні речення з послідовною підрядністю. Це такі конструкції, у яких лише перша підрядна частина перебуває в прямому, безпосередньому зв'язку з абсолютно незалежною у синтаксичному плані головною частиною, а кожне наступне підрядне синтаксично залежить від попереднього. Досліджували ми їх таким чином: пропонували дітям прослухати речення та дати відповідь на питання. Види допомоги: послухай ще раз речення, питання; про кого (що) говориться в реченні? За змістом? Повтори речення за логопедом. Інструкція: послухай уважно речення та дай відповідь на поставлене запитання.

Речення:

1. Вранці діти помітили, що бурульки, які висіли під дахом, почали танути. Що помітили діти вранці?
2. Діти так весело гралися, що не помітили, як прийшов час обідати. Що не помітили діти?
3. Собака почав гавкати, тому що побачив ящірку, яка грілася на сонечку. Чому собака почав гавкати?
4. Після того, як лелеки повернуться з теплих країв, вони почнуть будувати гнізда, щоб висиджувати там пташенят.

Коли лелеки почнуть будувати гнізда?

Завдання 3. Мета: вивчити вміння дітей розуміти складнопідрядні багатоконтактні речення з однорідною супідрядністю. Це такі



конструкції, в яких усі підрядні частини однаково пояснюють головну частину в цілому або якийсь один член головної частини. Такі підрядні завжди виконують однакову синтаксичну функцію, тобто є підрядними одного виду. У таких реченнях найчастіше першим іде головне, за ним – блок підрядних. Дослідження ми проводили в такий спосіб: дітям пропонували уважно прослухати речення, а потім знайти відповідний малюнок до нього. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: послухай ще раз речення; розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання; перевір чи правильно ти виконав (-ала) завдання; про кого говориться в реченні, повтори речення за логопедом. Інструкція: послухай речення та знайди відповідний малюнок. Речення:

1. Перші підсніжники вирости там, де пригріло сонечко землю, де розтанув сніг.
2. В лісі, де співають птахи, де ростуть кремезні дерева, ми зустріли на доріжці їжачка.
3. Діти сказали вихователю про те, що хочуть малювати, що їм треба дати для цього олівці та папір.

Завдання 4. Мета: вивчити вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку: а) з сурядним безсполучниковим, б) з підрядним безсполучниковим. Дослідження проводили таким чином: дітям пропонували вибрати із сюжетних малюнків, той, на якому в повному обсязі зображені всі предмети, явища чи події про які говориться у реченні. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: послухай ще раз речення; розглянь малюнки, визнач, що на них намальовано; будь уважним (-ою) під час виконання завдання; перевір чи правильно ти виконав (-ала) завдання; про кого говориться в реченні, повтори речення за логопедом. Інструкція: послухай речення та знайди відповідний малюнок. Складні синтаксичні конструкції:

а) З безсполучниковим сурядним зв'язком:

1. Подув вітер, пішов дощ, і собака заліз у будку.
2. Був літній ранок, усі ще спали, а щеня вирішило піти погуляти.
3. Був сонячний весняний день, хлопці пішли на прогулянку в парк, але собака Сергійка втомився і далі іти не хотів.

б) З підрядним безсполучниковим зв'язком:

1. Андрійко зрозумів, що перемогти йому на змаганнях з бігу буде непросто, він почав наполегливо тренуватися кожного ранку.
2. Ми не могли зрозуміти, куди побіг зайчик, бо він лишив на снігу сліди петлями.

Завдання 5: Мета: вивчити вміння дітей розуміти складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку: а) з сурядним і підрядним, б) з підрядним і сурядним зв'язками. Дослідження ми проводили таким чином, дітям пропонували прослухати речення та дати відповідь на питання. Види допомоги: послухай ще раз речення, питання; про що говориться в реченні? Чи зрозумів

(-ла) зміст питання? Повтори речення за логопедом. Інструкція: послухай уважно речення та дай відповідь на поставлене запитання.

а) З сурядним і підрядним зв'язком (конструкції, які становлять найчисельнішу групу сполучникових багатокомпонентних речень у сучасній українській мові. Такі речення завжди багатокомпонентні, бо для реалізації сурядного і підрядного зв'язку необхідно не менше трьох предикативних частин. Трикомпонентні речення складаються з двох частин, у яких завжди поєднується просте і складнопідрядне речення. Цю модель становлять речення з провідним сурядним і допоміжним підрядним зв'язками. Речення:

1. Настала зима, і Гриць згадав, що у нього немає рукавичок.  
Про що згадав Гриць?
2. Колесо вантажівки потрапило у калюжу, і брудні бризки полетіли на дівчину, яка стояла на тротуарі.  
Чому брудні бризки полетіли на дівчинку?
3. Рома часто кривдив собаку, а той терпів і не кусав його, бо дуже любив хлопчика, який був йому хазяїном.  
Чому собака не кусав хлопчика?
4. Хлопчик хотів подивитися телевізор, але тато не дозволив йому, бо в цей час показували футбол.  
Чому тато не дозволив хлопчикові дивитися телевізор?

б) З підрядним і сурядним зв'язком (у цих багатокомпонентних конструкціях одне підрядне залежить від кількох (переважно двох) головних речень, тобто воно виконує розширену функцію). Речення:

1. Діти пішли в ліс, щоб назбирати грибів, але пішов дощ, і діти повернулись додому. Чому діти повернулись додому?
2. Мама вранці підійшла до сина, що захворів, подивилася на термометр,  
а температури як і не було! Коли мама подивилася на термометр?

Третій етап дослідження - був спрямований на визначення особливостей використання дітьми старшого дошкільного віку в самостійному мовленні складнопідрядних (елементарних), складносурядних, складнопідрядних багатокомпонентних (неелементарних, ускладнених) речень; складних синтаксичних конструкцій з різними видами зв'язку (неелементарних, ускладнених), які характеризуються обсягом, лексико-граматичною та синтаксичною впорядкованістю, усвідомленням інтонаційних та смислових властивостей, вмінням будувати речення за сюжетними малюнками, діями та навідним питанням. Під час виконання другого завдання ми зробили заміну складнопідрядних багатокомпонентних речень з послідовною підрядністю на складнопідрядні елементарні речення причини з огляду на те, що ці конструкції є більш глибинними і потребують попереднє формування навичок у дітей в їхній побудові. Третій етап дослідження складався з п'яти завдань, в які входило по два -

чотири питання. Під час виконання всіх завдань ми вимагали від дитини давати повну відповідь на поставлене питання.

Завдання 1. Мета: вивчити вміння дітей будувати складносурядні багатокomпонентні (неелементарні) речення: а) з єднальними сполучниками «і...,і...»; єднально-зіставними «протиставними» сполучниками «і...,а»; протиставно-єднальними сполучниками «а...,і», «але...,і». Робота проводилась у такий спосіб: дитині пропонували розглянути сюжетний малюнок, та скласти велике речення. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: хто намальовані на малюнку, що вони роблять? Дай повну відповідь на питання. Інструкції: Уважно подивись на сюжетний малюнок та побудуй велике речення за його змістом. Речення:

- 1 Мама читає книжку, і Софійка читає книжку, і Ваня читає книжку.
- 2 І ведмедик сидить, і зайчик сидить, а черепаха повзе.
- 3 Ваня взяв машинку, а Марійка взяла ляльку, і діти почали гратися.
- 4 Ведмідь хотів поласувати медом, але його побачили бджоли, і ведмідь почав тікати.

Завдання 2. Мета: вивчити вміння дітей будувати складнопідрядні прості речення причини, сформованість розумових дій на наочно-образному рівні, вміння застосовувати логічне міркування стосовно причинно-наслідкових подій. Досліджували ми їх таким чином: пропонували дітям побудувати речення, спираючись на сюжетний малюнок, сюжет якого розкриває певну причину дії людини і дає змогу з'ясувати її наслідок, та питання, яке спонукає дитину до усвідомлення реальних причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього типу, вираженого за допомогою сполучного виразу «тому що». Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: хто намальований на малюнку, що він (вона) робить і чому він (вона) це робить? Інструкція: уважно розглянь малюнок, дай відповідь на питання: що роблять діти на цьому малюнку і чому? Склади відповідне речення. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Речення:

1. Дівчинка дає хлопчику яблуко тому, що хоче пригостити його.
2. Дівчинка миє посуд тому, що посуд брудний.
3. Дівчинка годує собаку тому, що собака голодний.

Завдання 3. Мета: вивчити вміння дітей будувати складнопідрядні багатокomпонентні речення з однорідною супідрядністю.

Дослідження проводили таким чином: дитині пропонували розглянути сюжетний малюнок, та відповісти на допоміжне питання, яке спонукає дитину встановити та уточнити відповідний зв'язок між подіями, який відображений на цьому сюжетному малюнку. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: розглянь ще раз уважно малюнок, зверни увагу хто та що на ньому намальовані, що вони роблять? Дай повну відповідь на питання. Інструкція для дитини: уважно

розглянь сюжетний малюнок та дай відповідь на питання повним реченням: «Коли таке буває?», «Після чого це може бути?», «Де і що відбулося?». Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Речення:

- 1 Ведмідь заснув у барлігу, коли прийшла зима, коли настали сильні морози.
- 2 Після того, як діти прийдуть до дитячого садка, як поснідають, вони підуть гуляти на вулицю.
- 3 На галявині, де ростуть квіти, де літають метелики, дівчата плетуть собі вінки.

Завдання 4. Мета: вивчити вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з різними видами зв'язку: а) з сурядним і безсполучниковим, б) з безсполучниковим і підрядним. Дослідження проводили таким чином: дітям пропонували уважно розглянути сюжетний малюнок, та побудувати велике речення. Матеріал для обстеження: сюжетні малюнки. Види допомоги: розглянь ще раз уважно малюнок, зверни увагу хто або що на ньому намальовані. Які події відбуваються? Що роблять комахи, тварини? Дай повну відповідь на питання. Інструкція: Розглянь уважно малюнок, що на ньому намальовано, спробуй побудувати за цим малюнком одне велике речення. Складні синтаксичні конструкції:

а) З безсполучниковим і сурядним зв'язком:

1. Пригріло сонечко, пішов дощ, і виросла ромашка.
2. Прийшла зима, пішов сніг, і все навкруги стало білим.
3. Білочка сидить на дереві і тримає в лапках горішок, вовк ловить рибку, а коник везе дрова.

б) З безсполучниковим і підрядним зв'язком:

1. Настала зима, діти пішли на вулицю, щоб розвісити годівнички для птахів.
2. Жили-були дід і баба, була у них курочка Ряба, яка знесла їм яєчко не просте, а золоте.

Завдання 5: Мета: вивчити вміння дітей будувати складні синтаксичні конструкції з сурядним і підрядним зв'язком. Дослідження ми проводили таким чином: дітям пропонували прослухати питання та дати відповідь повним реченням. Види допомоги: послухай ще раз уважно запитання? Пригадай що таке стіл, стілець, кіт, собака. Для чого вони потрібні? Інструкція: послухай уважно питання та дай відповідь повним реченням. Речення:

З сурядним і підрядним зв'язком

1. Діти повинні дати відповідь на питання: «Для чого потрібний стіл? Стілець?». Наприклад: Стіл потрібний для того, щоб за ним писати, їсти, а стілець потрібний для того щоб на ньому сидіти?
2. Діти повинні дати відповідь на питання: «Для чого вдома людина тримає собаку? Кішку?». Наприклад: Людина тримає вдома собаку, щоб він охороняв подвір'я, а кішку тримає для того, щоб вона ловила мишей.

На основі представленої експериментальної методики нами були розроблені оцінні критерії та загальні рівні виконання завдань методики констатувального дослідження.

Аналіз результатів проведеного експериментального дослідження показав, що основним контингентом груп для дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ - є діти, які мають третій рівень недорозвинення мовлення. Основну групу дітей за клінічними заключеннями складають діти з дизартрією (стерта форма дизартрії, псевдобульбарна, кіркова форми дизартрії) та діти з ЗНМ (неускладнений варіант) нез'ясованого генезу. Порівняльні дані загальних рівнів стану сформованості у дітей складних синтаксичних конструкцій за двома етапами дослідження свідчать про те, що як діти старшого віку з НМР, так і діти з ЗНМ III рівня (неускладнений варіант) нез'ясованого патогенезу, діти з дизартрією та діти з моторною алалією мають труднощі під час побудови складних синтаксичних конструкцій із різними видами зв'язку, складних багатокомпонентних речень, порівняно з їх розумінням. Але у цих чотирьох груп дітей показники носять різний кількісний та якісний характер. Якісні показники виконання завдань вказують на те, що у дітей із НМР та дітей із ЗНМ III рівня нез'ясованого генезу відмічаються незначні помилки семантико-синтаксичного характеру, у дітей з дизартрією та моторною алалією наявні порушення під час побудови речень, як зі сторони формально-синтаксичного, так і семантико-синтаксичного аспектів речення.

Отже, у дітей старшого дошкільного віку із ТПМ недостатньо сформовані: готовність до сприймання інформації, недостатнє усвідомлення мети завдання, цілеспрямованої діяльності, вміння утримувати смисл мовленнєвої інструкції і контролювати свої дії, здатність доволно керувати своїми діями, вміння самостійно виконувати завдання за зразком. В основі, простих поширених і складних синтаксичних конструкцій лежить недостатній рівень розвитку лексико-граматичної, синтаксичної сторони мовлення відповідно до норми, несформованість семантичних полів; малий обсяг оперативної пам'яті; труднощі в актуалізації словника; недостатнє розуміння логічних зв'язків, недосконалість пізнавальної сфери, що виникає як вторинне виявлення у структурі дефекту дітей старшого віку із ТПМ, і вказують на необхідність проведення спеціального диференційованого навчання дітей вмінню будувати складні синтаксичні конструкції різних видів, з урахуванням клінічного заключення дитини. Це свідчить про низький рівень розвитку у дітей із ТПМ мовного чуття, який в своїй основі має недостатню здатність цих дітей логічно міркувати на рівні мовлення.

#### **Література:**

- 1. Законодавство** України про освіту. Збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
- 2. Богуш А. М.** Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови :

підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с. : іл. **3. Марченко І. С.** Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. спеціальність : Корекційна освіта (логопедія) / І. С. Марченко. – 1-вид. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с. **4. Соботович Е. Ф.** Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению / Е. Ф. Соботович. – К., 1998. – 127 с. **5. Шульжук К. Ф.** Синтаксис української мови : підручник / К. Ф. Шульжук. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 408 с. (Серія «Альма-матер»).

**Швалюк Т. М. Методика дослідження особливостей складних синтаксичних конструкцій у старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення.**

В статті представлений зміст діагностичних завдань, види допомоги дітям старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення відповідно до трьох етапів констатувального експерименту.

*Ключові слова:* тяжкі порушення мовлення, складносурядні, складнопідрядні багатокomпонентні речення, складні синтаксичні конструкції.

**Швалюк Т. Н. Методика изучения особенностей сложных синтаксических конструкций у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.**

В статье представлено содержание диагностических заданий, виды помощи детям старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в соответствии с тремя этапами констатирующего эксперимента.

*Ключевые слова:* тяжелые нарушения речи, сложносочиненные, сложноподчиненные многокомпонентные предложения, сложные синтаксические конструкции.

**Shvaluk T. The methods of the investigation of the complex syntactical constructions of preschool age children with heavy speech infringements.**

The article presents the contents of the diagnostic tasks, types of assistance to pre-school children with severe speech disorders in accordance with three stages of ascertaining experiment.

*Key words:* hard speech infringements, complex multicomponent sentence, compound multicomponent sentence, the complex syntactical construction.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Адаменко Костянтин Володимирович** – головний психолог поліклінічного відділення комунальної установи Кременського районного медичного територіального об'єднання Луганської області.

**Базима Наталія Валентинівна** – аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**Бегас Людмила Дмитрівна** – викладач кафедри корекційної педагогіки та психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Бистрова Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки та психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Вінокурова Світлана Митрофанівна** – провідний логопед лікувальних закладів охорони здоров'я Луганської області, асистент кафедри дефектології та психокорекції ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Вінокурова Ольга Володимирівна** – логопед Луганської обласної психоневрологічної лікарні.

**Глущенко Ірина Іванівна** – асистент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

**Голуб Наталія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С.Сковороди.

**Горбенко Світлана Леонідівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічних дисциплін факультету правового забезпечення підприємницької діяльності та психології навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ України.

**Гриненко Олена Миколаївна** – асистент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

**Губарь Ольга Григорівна** – старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Гулак Людмила Олександрівна** – старший викладач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету

**Дітковська Леся Анатоліївна** – аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова, старший викладач кафедри інформаційних технологій та математичних методів АПСВ ФПУ.

**Гльченко Алла Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, психології і педагогіки Полтавської державної аграрної академії.

**Колодна Наталія Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, директор навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» (м. Рубіжне).

**Кущенко Ірина Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічних дисциплін Навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ.

**Лазарева Ірина Анатоліївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Лактюшина Тетяна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

**Лепетченко Марина Вікторівна** – аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Лисенко Любов Василівна** – студентка 4 курсу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Логвинова Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Слов'янського державного педагогічного університету.

**Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.



**Махукова Тетяна Віталіївна** – викладач кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри логопедії ІКПП НПУ імені М. П. Драгоманова.

**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.

**Олефір Ольга Іванівна** – аспірантка кафедри логопедії Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, асистент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського Національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Омельченко Ірина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Пахомова Наталія Георгіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент докторант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

**Раскалінос Валерія Миколаївна** – асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук КГУ.

**Романенко Оксана Вікторівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри психологічних дисциплін факультету правового забезпечення підприємницької діяльності і психології навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ.

**Серомаха 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.

**Січкачук Наталія Дмитрівна** – викладач та аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова.

**Татьянчиков Андрій Олександрович** – аспірант кафедри психології Слов'янського державного педагогічного університету.

**Томіч Лілія Миколаївна** – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

**Хлопоніна Наталія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Хохліна Олена Петрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічних дисциплін Навчально-наукового інституту права і психології Національної академії внутрішніх справ.

**Швалюк Тетяна Миколаївна** – вчитель-логопед вищої категорії ДНЗ № 576 м. Києва, аспірант кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукове видання

**ВІСНИК**  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Частина II

Відповідальний за випуск:  
**Махукова Т. В.**

---

Здано до склад. 29.03.2011 р. Підп. до друку 29.04.2011 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 24,41. Наклад 200 прим. Зам. № 83.

---

**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.*