



ISSN 2519-2337

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

Випуск 7

Том 2



Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Університет Коменського в Братиславі
Академічне співтовариство імені Міхала Балудянського
Університет м. Ніш
Білоруський державний педагогічний університет імені М. Танка
Вірменський державний педагогічний університет
імені Хачатура Абовяна
Сумська обласна громадська організація
«Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики»

*До 95 річниці Сумського педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

**Збірник наукових праць
за матеріалами VI Міжнародної
науково-практичної конференції
студентів, аспірантів та молодих учених
20 березня 2019 року**

Том 2

**Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019**

УДК 376.1:001.818(082)
К 66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 10 від 27 травня 2019 року)*

Редакційна рада:

Лянной Ю. О. – кандидат педагогічних наук, професор;
Шейко В. І. – доктор біологічних наук, професор;
Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор (*відповідальний редактор*);

Редакційна колегія:

Кондратюк С. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор;
Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, доцент;
Боряк О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, старший викладач.
Чистякова І. А. – кандидат педагогічних наук, доцент (*технічний редактор*)

ISBN 978-966-698-121-2

К 66 Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених 20 березня 2019 року : вип. 7 у 2-х томах. Т.2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 200 с.

ISBN 978-966-698-121-2

Збірник складають наукові статті студентів, магістрантів, аспірантів, молодих науковців закладів вищої освіти, закладів соціальної сфери різного відомчого підпорядкування та наукових установ України, Казахстану, Словаччини, Туркменістану, Німеччини, Польщі щодо результатів теоретичних та практичних (експериментальних) досліджень в галузі спеціальної та інклюзивної освіти (за нозологіями).

Дослідження охоплюють проблеми виховання, освіти, соціалізації, абілітації та реабілітації осіб із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку різних вікових категорій.

Збірник виданий за матеріалами VI Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених, проведеної на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С. Макаренка (м. Суми, 20 березня 2019 року). Матеріали конференції подано в авторській редакції.

УДК 376.1:001.818 (082)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ ІІІ АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

Башмачнікова О. О. Специфіка оволодіння навичками писемного мовлення учнів початкових класів спеціальної школи.....	6
Бодарєва М. І. Розлади мовлення при комплексних порушеннях розвитку (теоретичний аспект)	11
Буреніна М. В. Використання ігрових технологій у процесі розвитку мовленнєвої комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями.....	15
Васюкова О. Б. Проблема формування фонетико-фонематичної сторони мовлення при дизартрії.....	19
Гавлітіна А. М. Специфіка мовленнєвої діяльності дітей із затриманим психічним розвитком	24
Галайчук М. В. Зміст організаційно-педагогічних умов удосконалення комунікативних навичок у дітей із ЗПР дошкільного віку.....	29
Двойних Н. А. Особливості застосування нетрадиційних новітніх технологій у логокорекційній роботі.....	35
Золотницька М. М. Розвиток виразності мовлення молодших школярів зі зниженим зором засобом ігор-драматизацій.....	41
Карен С. Г. Сигматизм у системі порушень звуковимови дітей дошкільного віку	46
Ланько Н. М. Екскурсія як метод патріотичного виховання старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення	50
Лисюк С. В. Нетрадиційні засоби корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.....	57
Манзір О. А. Характеристика мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку.....	61
Мозгова А. В., Горбань Н. В. Теоретичні основи визначення дислексії як порушення процесу оволодіння читанням	66
Онищенко Т. М. Проблема формування фрустраційної толерантності в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.....	70
Осадча І. В. Художня література як засіб розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення	73
Островець В. В. Формування самооцінки в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	79
Скрибка Л. А. Логопедична робота з дітьми, які мають комплексні порушення, в умовах центру соціальної реабілітації: постановка проблеми	82

Степанченко К. О. Особливості застосування методу PECS із розвитку альтернативної комунікації в дітей із розладами аутичного спектру	86
Філоненко С. В. Проблема формування плавного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із заїканням засобами психологічного тренінгу	90
Швидка І. М. Особливості проведення логопедичних заходів із дітьми старшого дошкільного віку	94
Шеховцова О. В. Проблема розвитку лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	100

РОЗДІЛ IV

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

Басанець Т. Ф. Особливості сенсорного виховання дітей зі зниженим зором у закладах дошкільної освіти загального призначення	103
Басова О. А. Організація освітнього процесу учнів із порушеннями зору в умовах нової української школи	106
Бережна Н. В. Розвиток пізнавальної активності школярів із порушеннями зору шляхом використання дидактичних ігор	111
Гачкова Ю. В. Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей учнів із порушенням зору.....	115
Довженко Л. М. Робота гуртка «Грайлики-читайлики» з навчання прискореному читанню за методикою М. Зайцева дітей дошкільного віку з порушеннями зору»	119
Дорош Н. М. Сучасні технології розвитку креативності в дітей із порушенням зору	124
Ільєнко В. І. Глен Доман: методика раннього розвитку дітей із порушенням зору	128
Козакова О. В. Передумови соціалізації дітей із синдромом Дауна	132
Корнієнко Т. В. Розвиток пізнавальної активності учнів із порушеннями зору шляхом використання інтерактивних технологій.....	137
Лисянська Т. В. Соціалізація дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами сюжетно-рольової гри.....	141
Мірошніченко Л. М. Розвиток моральних якостей у молодших школярів зі зниженим зором засобами усної народної творчості	145
Нечвєєва О. І. Розвиток потенційних можливостей учнів із порушеннями зору в процесі трудового навчання.....	150
Павлова Д. А. Шляхи соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку	155

Пархоменко Р. В. Організація літнього відпочинку дітей із раннім дитячим аутизмом як актуальна психолого-педагогічна проблема	159
Підземельна В. С. Сенсорна інтеграція дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.....	163
Пахненко В. М. Дослідницько-експериментальна діяльність дошкільників із порушеннями зору як засіб ефективного розвитку пізнавальної активності.....	167
Подкуйко Н. В. Педагогічні аспекти використання дидактичних ігор у процесі розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку	171
Самоделова О. С. Тривожність і страхи в дітей дошкільного віку: теоретичний аспект	176
Скляр Є. І. Формування самооцінки молодших школярів із порушеннями зору в колективній творчій діяльності.....	183
Супрунова Ю. М. Валеологічне виховання дошкільників із порушеннями зору	188
Успенська Л. І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів із порушенням зору під час занять із ритміки.....	191
Яременко Ю. О. Розвиток екологічної компетентності в учнів із порушенням зору шляхом дослідження природи рідного краю	195

РОЗДІЛ III

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЛОГОПЕДІЇ

УДК 376.1-056.264

Башмачнікова Олена Олександрівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка,
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. **Т. М. Дегтяренко**

СПЕЦИФІКА ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті визначено специфіку оволодіння навичками писемного мовлення учнів початкових класів спеціальних закладів освіти; окреслено особливості психофізичного розвитку учнів початкових класів у напрямі оволодіння навичками читання й письма.

Ключові слова: читання, письмо, навички, писемне мовлення, розвиток, учень з особливими потребами, специфіка.

Постановка проблеми. Порушення писемного мовлення є досить поширеними, зокрема в учнів спеціальних закладів освіти, та негативно впливають на увесь процес навчання дитини в школі, зокрема на її психічний і мовленнєвий розвиток. Так, недостатня ефективність логопедичної роботи, спрямованої на виявлення, попередження й корекцію зазначених порушень, часто обумовлюють серйозні труднощі освітнього процесу в цілому та перешкоджають повноцінному оволодінню дітьми необхідними знаннями.

Своєчасне виявлення порушень писемного мовлення, точне визначення їх патогенезу, відмежування порушень читання й письма від помилок іншого характеру – надзвичайно важливе для вибудови системи навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Опанування грамотою є однією з найважливіших умов адаптації дітей з особливими потребами в соціумі, що забезпечує не лише їх соціальну інтеграцію, але й впливає на реалізацію особистісного потенціалу. У зв'язку з цим знання про симптоматику, механізми виникнення порушень писемного мовлення, уміння їх діагностувати є надзвичайно важливими, а корекційна робота є найуспішнішою на ранньому її початку.

Актуальність дослідження. На основі вивчення психолого-педагогічної літератури виявляються протиріччя між значною поширеністю та різноманітністю порушень писемного мовлення в молодших школярів спеціальних закладів освіти і обмеженою кількістю профілактичних і корегуючих технологій, спрямованих на усунення цього виду порушень.

Так, основи оволодіння навичками писемного мовлення учнів

початкових класів спеціальної школи вивчали А. Корнєв, В. Тарасун, І. Мартиненко, І. Садовнікова, Л. Вавіна, Л. Єфименкова, М. Шеремет, Н. Кравець, Р. Лалаєва та інші. Нині це питання залишається однією з актуальних проблем спеціальної освіти.

Мета статті – дослідити специфічні особливості оволодіння навичками писемного мовлення учнів початкових класів спеціальної школи.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння грамотою – головний етап навчання дітей у закладі освіти, впродовж якого в підростаючої особистості формуються початкові навички читання й письма. Відповідно до цього читання й письмо є основними видами мовленнєвої діяльності, до цього ж ще визначаються як складні процеси з численною кількістю операцій.

Погоджуючись із думкою В. Горділової, визначаємо, що механізм процесу читання є своєрідним механізмом, який забезпечує ланцюг взаємозалежних операцій. Щоб забезпечити цей процес необхідно сприйняти графічні знаки, здійснити кодування їх у звуки, а вже потім – вимовити прочитане, здійснити осмислення інформації, що закладена в кожній лексемі, реченні й абзаці. Психофізіологічну основу процесу читання забезпечує взаємообумовлена і взаємопов'язана діяльність слухового, зорового та мовнорухового аналізаторів. Для успішного оволодіння навичками читання вагомим значення мають основні пізнавальні процеси (мислення, мовлення, пам'ять, увага, образне сприймання тощо).

Оволодіння письмом, як видом мовленнєвої діяльності, зазначає В. Горділова, вимагає виконання операцій у більшій кількості, ніж у процесі читання. Учень, точно підібравши слова та спрогнозувавши місце кожного слова серед інших одиниць тексту, має оформити свою думку у вигляді речення, здійснити звуковий аналіз відібраних слів, співвіднести звук і букву, не забувши врахувати правила графіки й орфографії, виконати рухово-графічні дії, чітко дотримуючись просторового орієнтування [3, с. 57].

Психофізіологічна основа процесу письма, як і процесу читання загалом, складає додаткове включення в механізм діяльності моторного аналізатора. Але, як свідчать дослідження О. Лурія та Р. Левіної, включення в роботу додаткового аналізатора здійснюється за умови чіткої роботи всіх психофізіологічних компонентів, достатній сформованості на певному етапі досвіду звукових узагальнень і морфологічного аналізу [2, с. 176].

На початкових етапах оволодіння навичками писемного мовлення, констатує Л. Волкова, кожна операція включає складне завдання, що передбачає виконання кількох дій. Наприклад, щоб прочитати склад, учневі доводиться зупиняти погляд спочатку на одній літері, потім на іншій, оскільки її поле зору ще обмежене межами знаку; зберігати напрям руху очей зліва направо; послідовно впізнавати кожну графему, співвідносити її образ із певним звуком; здійснювати синтез двох звуків і, нарешті, вимовляти склад у цілому.

Письмо в зошиті передбачає розвиток уміння правильно тримати

ручку й розташовувати зошит, чітко вимовляти перед записом склад, здійснювати його поділ на складові, тобто виконувати звуковий аналіз, позначати кожен звук буквою, утримувати в пам'яті порядок літер у складі, послідовно записувати їх, точно фіксуючи розташування елементів кожної графеми та їх з'єднань, обмежуючи своє письмо окоміром.

Учень закладу загальної освіти в більшості випадків відносно підготовлений на початок навчання в школі. У нього добре розвинені фонематичний слух і зорове сприймання, сформовані комунікативні здібності. Учень володіє операціями аналізу й синтезу на рівні сприймання предметів і явищ навколишнього світу. Крім того, у підготовчий період навчання в процесі становлення усного мовлення накопичується досвід дограматичних мовленнєвих узагальнень [2, с. 26].

У свою чергу, порушення діяльності аналізаторів і психічних процесів у дітей з особливими потребами призводить до неповноцінності психофізіологічної бази формування писемного мовлення, що негативно впливає на процес оволодіння всіма операціями й діями, які забезпечують процеси читання й письма.

Певні труднощі в процесі оволодіння навичками читання й письма в дітей з особливими потребами виникають на основі порушень як фонематичного слуху, так і звукового аналізу й синтезу. Р. Левіна відмічає, що учні початкових класів досить важко диференціюють акустично схожі фонemi й тому погано запам'ятовують літери, оскільки кожного разу співвідносять букву з різними звуками. Іншими словами, відбувається порушення системи перекодування й кодування фонemi та графеми [2, с. 36].

Недосконалість аналізу й синтезу призводить до виникнення ускладнень під час поділу лексем на складові, визначенні кожної фонemi, встановленні звукового ряду, засвоєнні принципу злиття двох або більше фонем у склад, виконанні фонетичного запису лексеми тощо.

Порушення вимови посилює недоліки фонетичного аналізу. Якщо в дітей із нормативним розвитком неправильна вимова звуків далеко не завжди веде до порушень слухового сприймання й неправильного вибору букв, то в учнів з особливими потребами порушена вимова – це в більшості випадків порушене сприймання звуку й неправильний переклад його в графему.

Більшість досліджень (А. Аксьонової, Р. Лалаєвої, В. Петрової), присвячених питанню фонетичного аналізу й синтезу в дітей без порушень у розвитку та з особливими потребами, показали, що в першій групі з неповноцінними вимовними навичками зберігаються спрямованість пізнавальної діяльності на звукову сторону мовлення та інтерес до неї. Інша картина спостерігається в другій групі дітей: у них не виникає інтересу до звукової оболонки слова. Нерозуміння того, що лексема – це не лише назва предмета, але й певна звукобуквенна форма, затримує процес опанування грамотою, оскільки виконання актів письма й читання забезпечує

обов'язкове поєднання двох операцій: осмислення значення слова та його звукобуквенного аналізу – перед записом; сприймання будови слова й усвідомлення його семантики – під час читання [6; 5].

На думку В. Петрової, діти, зокрема з інтелектуальними порушеннями, не можуть зрозуміти, що та чи інша лексема складається з поєднань тих самих літер, які вони вивчають. Літери досить довго залишаються для багатьох учнів чимось, що повинне запам'ятовуватися як таке, що не пов'язане зі словами, які позначають знайомі предмети та явища [7, с. 58].

Неповноцінність зорового сприймання перешкоджає досить швидкому й точному запам'ятовуванню графічного образу літери, її диференціації від схожих графем, установленню відповідності друкованого й письмового, прописного й рядкового варіантів кожної літери. Просторова обмеженість поля зору, сповільненість інтелектуальної діяльності на довгий час прив'язують учнів початкових класів спеціальних закладів освіти до побуквенного читання. Навіть коли дитина вже засвоює принцип злиття літер, що утворюють склад, вона продовжує читати кожную букву окремо й тільки тоді називає склад повністю.

У розвитку первинних навичок письма, про що вже наголошувалося вище, важливу роль відіграє сформованість рухових операцій. Відсутність загальної моторної координації дій у дитини з особливими потребами, що проявляється особливо виразно в рухах дрібних м'язів руки, слугує ще однією перешкодою у формуванні навички письма. М'язова напруженість кисті руки, супутні рухи шиї, голови, тремор, що посилюється, швидко виснажують нервові й фізичні сили дітей, призводять до зниження уваги й появи помилок у зображенні букв, у поєднанні однієї графеми з іншою та інші. Труднощі викликає і вироблення навичок каліграфічного письма [7, с. 60].

Специфічними стійкими порушеннями читання й письма дослідники визначають дислексію та дисграфію. Дислексія – часткове специфічне порушення процесу читання, що виявляється у стійких і часто повторюваних помилках під час читання, і обумовлене несформованістю вищих психічних функцій, які беруть участь у процесі читання [6, с. 15]. Дисграфія – це часткове специфічне порушення процесу письма, що виявляється в стійких помилках, які повторюються, та обумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма.

Так, за статистикою Р. Лалаєвої, майже в 70 % дітей з інтелектуальними порушеннями виявляються дислексії. За статистичними даними О. Корнєва, у 62 % учнів перших класів спеціальних закладів освіти визначаються порушення читання й у 72 % – письма. У других класах 25 % дітей мають дислексії та 33 % – дисграфії. Таким чином, у других класах порушення писемного мовлення зустрічаються у 2,5 рази рідше, ніж у перших [6, с. 8].

Але залишається відомим той факт, що в других класах досить велика кількість дітей у процесі читання й письма роблять специфічні стійкі

помилки. Слід зазначити, що частина учнів першого класу з вираженими дислексіями та дисграфіями залишається в цьому класі повторно, тому до другого класу потрапляють діти лише з нерізка вираженою патологією. Це частково пояснює велику різницю в кількості порушень читання й письма в перших і других класах спеціальних закладів освіти.

Навчання грамоти, на думку О. Корнєва, передуює добукварний період, що триває від одного до двох місяців. У цей час педагог ретельно вивчає кожну дитину: проводить діагностику психофізичного розвитку, аналізує рівень розвитку мовлення, стан фонематичного слуху, зорових сприймань, моторики, об'єм володіння шкільними навичками (знання звуків і букв, техніка читання, уміння записувати букви, склади, слова). Спільно з логопедом учитель перевіряє звуковимову, лексичний запас, граматичний склад мовлення учнів. Отримана інформація заноситься до щоденника спостережень. Особливо відзначаються недоліки психофізичних функцій, відносно збереження деяких із них – це можливості просування кожного учня в навчанні. Така характеристика в подальшій роботі допоможе вчителю цілеспрямовано та правильно планувати освітній процес, ураховуючи як загальні, типові недоліки, так і індивідуальні особливості учнів класу.

У дітей із порушеннями писемного мовлення помилки в процесі читання й письма численні та різноманітні за своїми проявами. Відзначаються помилки, як у назві, так і у процесі написання ізольованих літер, а також у ході читання й написання складів, слів, речень і тексту загалом [4, с. 139].

Висновки. Отже, оволодіння навичками читання й письма учнів початкових класів спеціальних закладів освіти відбувається з певними труднощами, що зумовлене порушенням діяльності аналізаторів і психічних процесів притаманних дітям з особливими потребами.

Перспектива дослідження. Продовженням дослідження стане розробка комплексу вправ для оволодіння навичкою письма учнів початкових класів спеціальних закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Т. О. Корекційно-розвивальна робота на уроках мови та читання для дітей з особливими освітніми потребами / Т. О. Бондар. // Таврійський вісник освіти. – 2016. – № 3 (55). – С. 115–125.
2. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. пос. для студ. педагог. ин-тов. / Л. С. Волкова. – М. : Просвещение, 1989 – 264 с.
3. Городилова В. И. Чтение и письмо: Обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб., 1995. – 383 с.
4. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пос. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
5. Кравець Н. П. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку / Н. П. Кравець, В. В. Шибєцька // Молодий вчений. – 2015. – № 5 (20). – С. 15–18.

6. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. Лалаева. – М., 1998. – 214 с.
7. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М., 1977. – 257 с.
8. Шеремет М. К. Логопедія : підр. / М. К. Шеремет. – 2010. – 672 с.

УДК 376.1:001.818(082)

Бодарева Марія Ігорівна

аспірантка спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук, доцент
О.В. Боряк

РОЗЛАДИ МОВЛЕННЯ ПРИ КОМПЛЕКСНИХ ПОРУШЕННЯХ РОЗВИТКУ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті висвітлюються теоретичні підходи до розуміння проблеми розладів мовлення при комплексних порушеннях розвитку.

Пропонуються перспективні шляхи поєднання методологічних досягнень радянської психолого-педагогічної школи й сучасних зарубіжних діагностичних і формувально-розвивальних методичних засобів.

Ключові слова: комплексні порушення, розлади мовлення, спеціальна освіта.

Постановка проблеми. Останні десятиліття в Україні проходять під гаслами підвищеної уваги суспільства до спеціальної освіти. Така увага детермінована стійкою тенденцією зростання в країні кількості дітей із порушеннями розвитку, а також – загальносвітовим трендом поширення інклюзивної освіти. Ефективне вирішення інститутами соціальної освіти суспільного запиту на соціалізацію осіб із порушеннями розвитку лежить, насамперед, у площині визначення й застосування теоретичних і прикладних інструментів у процесі педагогічної комунікації.

Однією з багатьох на цьому шляху є проблема розладів мовлення при комплексних порушеннях розвитку. На сучасному етапі вона потребує, на наш погляд, відповідей на такі питання:

– яке сучасне розуміння терміна «комплексні порушення» та який їх етіопатогенез;

– які шляхи вирішення проблеми розладів мовлення при комплексних порушеннях пропонує сучасна система спеціальної освіти та чи є вони достатньо ефективними.

Аналіз досліджень і публікацій. Відомі вчені Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Земцова, Л. Солнцева у своїх роботах вивчали особливості розвитку вищих психологічних функцій у нормі й патології. В. Лубовським, Т. Розановою, Т. Басіловою, М. Жигоревою була визначена дефініція терміну «комплексне порушення». Г. Бертинь, М. Блюміною, О. Мастюковою розглянуто етіопатогенез комплексних порушень

розвитку. Теоретичний доробок Д. Уотсона, Б. Скіннера, Е. Торндайка трансформувався у формувально-розвивальну методику PECS (Л. Фрост і Е. Бонді) та інші діагностичні тести й навчальні програми.

Мета статті – з'ясувати перспективні шляхи засвоєння мовлення немовленневими дітьми з комплексними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Генеза поняття «комплексне порушення» має багаторічну історію. У якості загального знаменника для його розуміння й подальшого трактування виступає положення теорії Л. Виготського, що будь яке стійке психологічне (фізіологічне) порушення в дитини з аномаліями розвитку має складну ієрархічну структуру, в якій порушення діляться на первинні та вторинні.

В. Лубовським, Т. Розановою та ін. використовується термін «складний дефект», який має на увазі наявність двох і більше первинних (і супутніх їм вторинних) порушень. Т. Басіловою – терміни «ізольоване» (одиничне) та «складне» або «множинне» (три і більше) порушення.

М. Жигоревою описані порушення: ускладнене (тільки одне первинне порушення має вторинні порушення), множинне (три і більше первинних порушень із супутніми вторинними) і комплексне (2013, 2009, 2006). До комплексних порушень вона відносить такі, які мають кілька первинних порушень, кожне з яких, взяте окремо, може визначити структуру й характер аномального розвитку. Усі складові елементи комплексного порушення знаходяться у взаємодії та мають від'ємний кумулятивний ефект. Ця сама авторка, коментуючи використання термінів «складне порушення» та «множинне порушення» в низці публікацій і нормативних документів у сенсі «комплексне порушення», допускає використання всіх трьох у якості тотожних [3].

Г. Бертинь, М. Блюміною, О. Мастюковою з'ясовано, що окремі порушення в структурі комплексного порушення дитини можуть бути зумовлені як ендогенними, так і екзогенними факторами: генетичними чинниками (>10 %), травматичним перебігом пологів (<80 %), інфекційними пренатальними (8 %) та постнатальними захворюваннями (2 %) та ін. [1, 2], першочергово актуалізується питання забезпечення здоров'я дитини медико-педагого-профілактичними засобами. А очевидна неможливість його повного вирішення породжує проблему соціалізації та інклюзії дітей дошкільного й молодшого шкільного віку.

Разом із появою негативних тенденцій, суспільство, в особі професійного корекційно-освітнього середовища, намагається пропонувати педагогічні шляхи вирішення означеної проблеми.

Сучасна система спеціальної освіти знаходиться в стані очікування вирішення проблеми розладів мовлення при комплексних порушеннях.

Одним із найефективніших засобів розвитку мовлення немовленневих дітей із комплексними порушеннями є альтернативна й аугментативна комунікації (ААС).

Внесок радянської школи в патопсихологію, спеціальну освіту загальнонавчаний:

- культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.);

- вчення Л. Виготського про складну структуру дефекту, про зону найближчого розвитку;

- теорія корекційної спрямованості навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку (Л. Виготський, М. Земцова та ін.);

- теорія компенсації та особливостей розвитку дітей із психофізичними порушеннями (Л. Виготський, Л. Солнцева та ін.).

Але, на жаль, теоретичні досягнення радянської психології не отримали гідного втілення в практичній площині.

Натомість, західна психолого-педагогічна школа змогла конвертувати теоретичний доробок Д. Уотсона, Б. Скіннера, Е. Торндайка та інших авторів у діагностичні й формувально-розвивальні методики (Л. Фрост і Е. Бонді (1991) та ін.).

Із часом, найефективніші діагностичні методики пройшли адаптаційну процедуру та, навіть, отримали розвиток у радянських/пострадянських прикладних модифікаціях.

Використання й засвоєння альтернативних засобів комунікації в будь-якому віці відбувається в процесі педагогічної комунікації. Тому сьогодні надважливим є визначення шляхів нівелювання розладів мовлення при комплексних порушеннях, і, зрештою, визначення освітньої траєкторії дитини через організацію комплексного довготривалого формувального експерименту.

Вибір освітньої траєкторії традиційно визначався на основі «вертикального аналізу»: первинного порушення, відповідних йому вторинних порушень, які утворювали комплексне порушення, за нозологічними ознаками [3].

Дослідницька робота проводилася з дітьми, залученими на основі однакових або близьких нозологій і вторинних порушень.

Новим словом у дослідженні комплексних порушень є рівневий підхід до оцінювання вираженості порушень комплексного характеру для подальшої диференціації за освітніми можливостями М. Жигоревої, яка пропонує в якості метода «горизонтальний аналіз». Висновки «горизонтального аналізу» стосуються всього загалу дітей із комплексними порушеннями, розподіляючи їх на три групи за рівнем психічного розвитку і, відповідно, освітніми перспективами.

Потребує експериментальної перевірки перспективна ідея поєднання «горизонтального» й «вертикального» діагностичного методів для більш ґрунтового аналізу особливостей досліджуваного комплексного порушення.

Розвивально-формувальні методичні засоби (наприклад, ААС), які стосуються розвитку комунікаційних можливостей немовленнєвих дітей, і через чверть століття після створення, тільки-но починають безсистемно застосовуватися в українській корекційній дошкільній і шкільній практиці.

Зважаючи на те, що аналіз методик з виявлення альтернативної комунікації немовленнєвих дітей продемонстрував відсутність уніфікованого професійного діагностичного логопедичного посібника з діагностичними завданнями, критеріями оцінювання, ілюстративним матеріалом, варіантами інтерпретації отриманих результатів тощо, а також, у зв'язку із потребою в ньому вчителів, вихователів, фахівців і батьків, вважається доцільним створення методичного логопедичного посібника. Посібник має отримати змістово-організаційне наповнення теоретичними знаннями з ААС, діагностичними методиками й формуально-розвивальними програмами для дітей із комплексними порушеннями. Перспектива вбачається в його подальшому наповненні, відповідно до нових досліджуваних нозологій і вікових періодів.

Висновки. У ході опрацювання літературних джерел з'ясовані особливості етіопатогенеза та функціонування комплексних порушень і перспективні шляхи засвоєння мовлення немовленнєвими дітьми з комплексними порушеннями.

Перспективи дослідження. Створення методичного логопедичного посібника для немовленнєвих дітей із комплексними порушеннями для всіх нозологій і вікових категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бертынь Г. П. Клинико-генеалогическое и психолого-педагогическое изучение лиц со сложным дефектом. Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей / Г. П. Бертынь. – М., 1990 – С. 17-18.
2. Блюмина М. Г. Распространенность, этиология и некоторые особенности клинических проявлений сложных дефектов / М. Г. Блюмина // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 3-10.
3. Жигорева М. В. Особенности развития детей с множественными нарушениями / М. В. Жигорева // Развитие теории и практики педагогики, педагогической и социальной психологии в условиях обновления системы образования : сборник материалов ежегодной международной конференции, г. Санкт-Петербург, 28-30 апреля 2013 г./ под ред. доц. Л. В. Николаевой. – Киров : МЦНИП, 2013. – С. 249-256.

Буреніна Марина Валеріївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – викладач
М. В. Кісліцина

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено особливості використання ігрових технологій у процесі розвитку мовленнєвої комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Наголошується, застосування технології формування мовленнєвої комунікації, яка заснована на організації взаємодії учнів усередині дитячого колективу в ході навчально-ігрової діяльності, допомагає вирішити наявні проблеми в розвитку комунікативних умінь і навичок в учнів означеної нозології, робить процес навчання цікавішим та сприяє розвитку всіх розумових операцій.

Ключові слова: мовленнєва комунікація, ігрові технології, учні з інтелектуальними порушеннями, спеціальний заклад освіти.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-політичного й економічного розвитку України формується нове ставлення суспільства до дітей із різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти й методик навчання таких дітей, у тому числі й з інтелектуальними порушеннями.

Проблема вдосконалення мовленнєвої комунікації дітей з інтелектуальними порушеннями є найбільш актуальною, оскільки мовлення – це засіб спілкування, основний системоутворюючий фактор процесу пізнання. Через вербалізацію набутий досвід структурується в єдиний смисловий простір. Мовлення відіграє виключну, вирішальну роль у формуванні вищих психічних функцій дитини як особистості. Розвинути в дітей цю функцію – одне з першочергових завдань спеціальної школи [3].

Аналіз досліджень і публікацій. Провідні дослідники в галузі спеціальної освіти Л. Вавіна, В. Кобильченко, І. Моргуліс, В. Синьов та ін. наголошують, що у становленні особистості дитини з інтелектуальними порушеннями вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості її комунікативної компетенції, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів [5]. Вони констатують, що розвиток соціалізованої особистості потрібно починати з розвитку комунікативних умінь.

Значним потенціалом для розвитку комунікативних умінь учнів з

інтелектуальними порушеннями є гра. Саме тому, в практиці роботи спеціальної школи наочно-дидактичний та ігровий матеріал займає достатньо важливе місце на всіх предметних уроках, у ході яких розвиваються просторові уявлення, розвивається мовленнєва активність [1; 5].

Існуючі проблеми в організації та змісті традиційних форм навчання мовленнєвої комунікації в умовах спеціальної школи доводять необхідність розробки нових підходів до методичного забезпечення уроків із предметів шкільної програми в даному напрямі.

Мета статті – висвітлити особливості використання ігрових технологій у процесі розвитку мовленнєвої комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема розвитку комунікативних умінь учнів завжди була актуальною для науковців. Лінгводидактичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення висвітлені в працях відомих мовознавців і педагогів Ф. Буслаєва, І. Срезневського, В. Сухомлинського, К. Ушинського [2]. Вирішення комунікативних завдань у процесі оволодіння мовленнєвим матеріалом висвітлювалось у працях Т. Ладиженської, В. Мельничайка, І. Синиці, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича та ін. [1].

Проблема розвитку мовленнєвої комунікації учнів з інтелектуальними порушеннями займає значне місце в дослідженнях як психологів, так і педагогів та є вирішальним питанням виховання й навчання дітей в умовах спеціальної школи. Мовлення виконує когнітивну, регулюючу й комунікативну функції, є «каналом розвитку інтелекту» дитини, створює умови для корекції її пізнавальної діяльності та забезпечує засобами для благополучної соціальної взаємодії з оточенням [3].

У спеціальних школах в учнів, в основному, не розвивається власне мовленнєва складова комунікативних умінь. Це виражається в тому, що учні не проявляють самостійності у висловлюваннях: вони не можуть побудувати розповідь на тему, яка обговорювалася. У спонтанному мовленнєвому спілкуванні учні не самостійні: вони не можуть досягти поставленої мети, оскільки орієнтуються на умови мовленнєвої ситуації, що змінюються, відчувають дефіцит лексичних одиниць, обмежені у виборі граматичних конструкцій, адекватних невербальних засобів спілкування. Тому ситуації спілкування учнів між собою часто можна визначити як непродуктивні (спілкуючись, не реалізують потреб, заради яких починають комунікацію, і не отримують задоволення від неї) [1; 3].

Мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями характеризується неточністю використання значення слів. У дітей у нормі значення слів засвоюються з досвідом, у процесі практичної діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями накопичення досвіду здійснюється спотворено, сповільнено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з властивою їм пізнавальною пасивністю [1].

Мовленнєва практика учнів з інтелектуальними порушеннями надзвичайно бідна та неякісна, але на перший план виступає недосконалість умінь, пов'язаних із використанням мовлення як засобу спілкування. Рівень мовленнєвого розвитку учнів спеціальної школи не лише не забезпечує успішного засвоєння програмного матеріалу будь-якого з навчальних предметів, але навіть заважає їм успішно адаптуватися в шкільному колективі, активно включатися в доступні форми взаємодії в соціумі.

Характерним для учнів з інтелектуальними порушеннями є дефіцит універсальних комунікативних умінь (слухати співрозмовника, реагувати на його питання, починати, підтримувати й завершувати розмову, виражати власну точку зору, отримувати потрібну інформацію під час читання та слухання, використовувати цю інформацію у власних висловах, спілкуванні) [3]. Ці труднощі можна частково подолати з допомогою таких методів як аудіювання, переказ текстів, складання розповідей, а також у ході використанні ігрових технологій, систематичне використання яких сприяє розвитку всіх мовленнєвих процесів у дитини [1].

Використання ігрових технологій у процесі розвитку мовленнєвої комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти здійснюється через засоби слухової наочності, наочно-слухові засоби, аудіовізуальні засоби, ситуативні завдання, аудіювання, читання, переказ, дидактичні ігри [4]. Зазначені засоби розвитку комунікативних умінь учнів спеціальної школи використовуються в цілісному поєднанні, доповнюючи один одного, таким чином підсилюючи свій корекційний вплив.

Для дитини з інтелектуальними порушеннями потрібні особливі форми освітнього середовища: створення єдиного корекційно-розвивального простору й обладнання предметно-розвивального середовища, яке б стимулювало мовленнєвий і особистісний розвиток дитини. На основі аналізу спеціальної та загальної психолого-педагогічної літератури можна виділити ще один засіб розвитку мовленнєвої компетенції учнів з інтелектуальними порушеннями – ігрові технології [5].

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – навчання й відповідно йому педагогічний результат. Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, що виступають як засіб спонукання, стимулювання до навчальної діяльності [4].

Місце й роль ігрової технології в освітньому процесі, сполучення елементів гри й навчання багато в чому залежать від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор. Найбільш важливими функціями гри як засобу педагогічного впливу на учнів з інтелектуальними порушеннями є [1]:

- функція міжнаціональної комунікації;

- функція самореалізації людини в грі;
- діагностична функція гри;
- ігротерапевтична функція гри;
- корекційна функція гри;
- розважальна функція гри.

Не зважаючи на те, що провідним видом діяльності учнів спеціальної школи є навчання, гра є найбільш ефективним засобом для формування розвивального середовища учнів з інтелектуальними порушеннями. Тому в організації корекційно-виховної роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, значна роль належить грі.

Навчаючи дітей у процесі гри, педагог повинен прагнути, щоб радість від ігрової діяльності поступово перейшла в радість навчання. Включаючи гру в урок, учитель повинен турбуватися, щоб основне дидактичне завдання, яке складає зміст гри, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посилюючим, сприяло максимальній активізації не тільки комунікативного мовлення, а й розумової діяльності.

Широке використання мовленнєвих ситуацій у ході спеціально-організованої ігрової діяльності дозволяє демонструвати учням закономірності використання мовленнєвих засобів у різних комунікативних актах, наблизити мовленнєві дії учнів до реальних життєвих умов, підвищити мотиваційний аспект під час формування комунікативних умінь. Діти не тільки знайомляться з різними засобами спілкування, але й самі вправляються в спілкуванні з однолітками й педагогом, оцінюють свою поведінку та поведінку своїх товаришів.

Ігрова технологія включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі педагогічна гра має суттєвою ознакою – чітко поставленою метою навчання й відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Водночас така діяльність буде недостатньо ефективною, якщо не спрямовувати педагогічний процес на виховання загальносупільних ціннісних орієнтацій та взаємодію учнів спеціальних шкіл з однолітками масових шкіл і дорослими, духовне зростання особистості з обмеженими можливостями, формування в неї адекватної її психофізіологічному стану громадянської позиції, гуманізму, розвитку вольових і моральних якостей.

Висновки. Таким чином, у ході дослідження висвітлено особливості використання ігрових технологій у процесі розвитку мовленнєвої комунікації в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти. Використання ігрових технологій допомагає вирішити наявні проблеми в розвитку комунікативних умінь і навичок в учнів означеної нозології, робить процес навчання цікавішим та сприяє розвитку всіх розумових операцій.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках і вдосконаленні сучасних підходів до використання ігрових технологій в умовах спеціального закладу освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Н. Поєднання гри та навчання на уроках української мови в 1 класі спеціальної школи / Н. Андрущенко // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 41–42.
2. Давидова О. Вплив психофізичних відхилень на стан мовленнєвого розвитку дитини / О. Давидова // Дефектологія. – 2007. – № 11. – С. 49–51.
3. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навч. посіб. / С. П. Миронова – Кам'янець-Подільський : КПДУ, 2008. – 204 с.
4. Саюк В. І. Ігрові методи та їх дидактичне значення / В. І. Саюк // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 18–20.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталості дитини : підруч. / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

УДК 376-056.264:81

Васюкова Олена Борисівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИЗАРТРІЇ

У статті, теоретично обґрунтовано проблему формування фонетико-фонематичної сторони мовлення при дизартрії в дітей дошкільного віку. Автором описано онтогенез формування фонетико-фонематичної сторони мовлення. Основну увагу приділено розкриттю ознак дизартрії в дитини на старті життя, що дозволяють запідозрити це порушення на ранній стадії.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, нетрадиційні засоби корекції, порушення мовлення.

Постановка проблеми. Правильне мовлення – один із показників готовності дитини до навчання в закладі загальної середньої освіти, запорука успішного освоєння грамоти й читання та відповідно соціалізації.

За останні роки в Україні склалася особливо критична ситуація, для якої характерно зменшення кількості народжуваності соматично та психічно здорових дітей. Рівень проявів порушень у психофізичному розвитку дітей різноманітний: від неяскраво виражених до яскраво виражених випадків, що відображається особливо на мовленні. Оскільки мовлення є фізіологічно самою молодшою вищою психічною функцією, то всі фактори які впливають на мозок, відображаються і на стані сформованості мовленнєвої функції. Одним із найпоширеніших порушень мовлення серед дітей дошкільного віку, яка

має тенденцію до значного зростання є стерта дизартрія. Вона часто поєднується з іншими розладами мовлення, зокрема заїканням, загальним недорозвитком мовлення тощо. Ця патологія мовлення, виявляється в розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої функціональної системи, і що виникає внаслідок невираженого мікроорганічних ураження головного мозку.

Дослідники зазначають, що статистичні дані вказують на тенденцію зростання кількості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з дизартричними розладами, що пов'язано не тільки з реаліями сучасного життя як наслідки несприятливого екологічного, демографічного, економічного та соціально-побутового характеру, але й з недостатньо ефективною корекційною логопедичною роботою, яка, насамперед пов'язана з відсутністю на практиці диференційної діагностики й корекції дизартрії.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукова розробка проблеми дизартрії в логопедії пов'язана з іменами відомих неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіологів (О. Винарська, О. Мастюкова, Л. Шипіцина, І. Мамайчук, І. Панченко, Л. Лопатіна, Л. Белякова, Н. Волоскова, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Пахомова та О. Боряк та ін.). В Україні сьогодні проблема мовленнєвого розвитку дітей із дизартрією залишається однією з найбільш складних і недостатньо вирішених, а тому потребує ґрунтовних досліджень.

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему формування фонетико-фонематичної сторони мовлення при дизартрії в дітей дошкільного віку, звернути увагу на онтогенез формування фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Виклад основного матеріалу. Фонетико-фонематична сторона мовлення є показником загальної культури мовлення, відповідності мовлення. Під фонетичною стороною мовлення розуміють вимову звуків як результату узгодженої роботи всіх відділів мовнорухового апарату. В онтогенезі розвиток і становлення фонетичної та фонематичної сторін мовлення відбувається поступово. В опануванні мовлення головна роль належить слуховій функції. Одночасно з розвитком слуху в дитини з'являються голосові реакції: різноманітні звуки, різні звукосполучення та склади. У 2–3 міс. в дитини виникає гуління, в 3–4 міс. – лепет. У цьому віці відбувається первинний розвиток фонематичного слуху: дитина прислухається до звуків, відшукує джерело звуку, повертає голову до джерела звуку. До 6 міс. у більшості дитини з'являються чіткі звуки, але вони ще недостатньо стійкі й вимовляються в коротких звукосполученнях. Серед голосних яскраво звучить звук а, серед приголосних – [п], [б], [м], [к], [т]. У цей час дитина добре розуміє інтонацію дорослого й реагує на тон голосу. До року дитина добре вимовляє прості за артикуляцією звуки: голосні – [а], [у], і приголосні – [п], [б], [м], [н], [т], [д], [к], [м]. Розвиток і становлення мовлення в усіх дітей відбувається різними темпами.

Одні діти вимовляють більше число звуків і правильно, а інші – неправильно. Якість звуковимови залежить від стану й рухливості органів артикуляційного апарату, який ще тільки починає активно функціонувати. На другому році життя діти починають активно вимовляти звуки [е], [и], [і], але тверді приголосні в них звучать як м'які – [т'], [д'], [с'], [з']. У них зростає здатність до наслідування мовлення дорослих, інтенсивно розвивається розуміння мови інших. До цього часу дитина починає активно й самостійно вживати в мові прості за структурою слова. На третьому році життя рухливість артикуляційного апарату підвищується, але вимова дитини ще не відповідає нормі. У цьому віці дитина намагається наблизити свою вимову до загальноприйнятого, важкі за артикуляцією звуки вона замінює простими. Наприклад, звук [ц] замінюється звуком [т'] чи [с'], звуки [л] і [р] – звуком [л'] або [й], шиплячі та тверді свистячі – [т'], [д']. До трьох років чітко оформляється артикуляція губно-зубних: [ф], [м] [ф'], [в']. Фонематичне сприйняття в цей час уже добре розвинене: діти майже не змішують слова, близькі за звучанням, і намагаються зберегти складову структуру слова [1].

На четвертому році життя відбувається подальше зміцнення артикуляційного апарату, рухи м'язів стають більш координованими. У мовленні з'являються тверді приголосні, шиплячі звуки, правильно вимовляються слова зі збігом кількох приголосних. У цей час діти помічають помилки у вимові інших, легко розрізняють близькі за звучанням звукосполучення та слова, тобто в них відбувається подальший розвиток фонематичного сприйняття.

На п'ятому році життя в дітей збільшується рухливість артикуляційного апарату. Більшість дітей правильно вимовляють шиплячі звуки, сонорні – [л], [р], [р']. У деяких із них залишається нестійкою вимова свистячих і шиплячих звуків, вони взаємозамінюються. У простих словах діти чітко вимовляють дані групи звуків, а в складних і малознайомих – замінюють [2]. Фонематичні процеси в дітей до п'яти років удосконалюються: вони пізнають звук у потоці мовлення, можуть підібрати слово на заданий звук, розрізняють підвищення або пониження гучності мовлення й уповільнення або прискорення темпу.

До шести років діти здатні правильно вимовляти всі звуки рідної мови та слова різної складової структури. Добре розвинений фонематичний слух дозволяє дитині виділити склади або слова із заданим звуком із групи інших слів, диференціювати близькі за звучанням фонemi. Вимовна сторона мовлення дитини сьомого року життя максимально наближається до мовлення дорослих, з урахуванням норм літературної вимови. Як правило, дитина має досить розвинене фонематичне сприйняття, володіє деякими навичками звукового аналізу (визначає кількість і послідовність звуків у слові), що є передумовою до оволодіння грамотою.

У дітей із дизартрією відмічаються порушення як голосних (особливо лабіалізованих [o], [y]), так і приголосних звуків, причому спостерігаються переважно фонологічні дефекти, тобто відсутність, заміна, недиференційована вимова звуків та їх змішування.

На сучасному етапі термін «дизартрія» застосовується у значенні порушення мовлення, причиною якого є порушення іннервації периферійного відділу мовленнєвого апарату, що виникає в результаті ураження провідної ланки мовленнєвого апарату. Цей термін вживається як назва групи порушень мовлення, які виникають унаслідок розладів тих відділів центральної та периферичної нервової системи, що забезпечують рухливість периферичних органів мовлення, м'язовий контроль за процесом реалізації мовленнєвої програми (групи порушень, оскільки симптоматика кожної з форм дизартрії суттєво відрізняє одну з них від іншої). Основною ознакою дизартрії є наявність рухових розладів таких периферійних відділів, що забезпечують мовлення, як артикуляційний, фонаційний та дихальний апарат. Зумовлені вони порушеннями тону м'язів (типу спастичності, млявості, дистонії).

Стерта дизартрія – мовленнєва патологія, що проявляється в розладах фонетичного та просодичного компонентів мовленнєвої та функціональної системи й виникає внаслідок невираженого мікроорганічного ураження головного мозку.

Є деякі ознаки дизартрії в дитини, що дозволяють запідозрити це порушення на ранній стадії:

1. Слабкість артикуляційних м'язів. Це проявляється занадто щільним стисненням губ або мимовільним вивалювання язика назовні, підвищеним слиновиділенням.

2. Уявний гайморит. Малюк постійно говорить «в ніс», але його гайморові пазухи чисті, нежиті немає.

3. Спотворення та пропуск звуків у словах, часто «з'їдаються» відразу кілька приголосних.

4. Затихання мови в кінці фраз, а в середині часом здається, що дитина поперхнулася.

5. Високий і писклявий голос, який звучить неприродно.

6. Відсутність мелодійності мовлення.

Характер порушеної звуковимови в дітей зі стертою формою дизартрії вказує на низький рівень розвитку фонематичного сприйняття. Вони відчують труднощі, коли їм пропонують, уважно слухаючи, піднімати руку в момент вимови того чи іншого звуку. Такі самі труднощі виникають у процесі повторення за логопедом складів із парними звуками, під час самостійного добору слів, що починаються на певний звук, під час виділення початкового звуку в слові, підбору малюнків на заданий звук.

Система логопедичного впливу при дизартрії має комплексний характер: корекція звуковимови поєднується з формуванням звукового

аналізу й синтезу, розвитком лексико-граматичної сторони мови та зв'язного висловлювання. Специфікою роботи є поєднання з диференційованим артикуляційним масажем і гімнастикою, логопедичної ритмікою, а в низці випадків і із загальною лікувальною фізкультурою, фізіотерапією та медикаментозним лікуванням. З усього вищевикладеного можна зробити висновок про те, що логопедична робота при дизартрії структурована та має цілеспрямований характер, тобто кожному етапові роботи відповідає певний напрям. Підготовчий етап спрямований на підготовку артикуляційного апарату до формування артикуляційних укладів. На етапі формування первинних комунікативних вимовних навичок відбувається розвиток мовного спілкування та звукового аналізу. Етап формування комунікативних умінь і навичок відрізняється автоматизацією та диференціацією звуків на більш складному мовному матеріалі; формуванням вимовних навичок у різних ситуаціях спілкування, шляхом обережного та постійного розширення кола спілкування, створення проблемних ситуацій; корекцією лексико-граматичних порушень.

Висновки. Дизартрія як складна мовленнєва патологія інтенсивно вивчається та висвітлюється в теоретичному та практичному аспектах у вітчизняній науковій літературі. Система логопедичного впливу при дизартрії має комплексний характер: корекція звуковимови поєднується з формуванням звукового аналізу й синтезу, розвитком лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного висловлювання. Специфікою роботи є поєднання з диференційованим артикуляційним масажем і гімнастикою, логопедичної ритмікою, а в деяких випадках і із загальною лікувальною фізкультурою, фізіотерапією та медикаментозним лікуванням. Отже, до моменту вступу до школи в дитини сформована звуковимова, добре розвинені всі сторони мовлення, що дає їй можливість успішно оволодівати програмовим матеріалом у школі.

Перспектива дослідження. Подальші наукові розвідки будуть присвячені дослідженню специфіки формування фонетико-фонематичного розвитку дітей із дизартрією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
2. Белякова Л. І. Логопедия. Дизартрия / Л. І. Белякова, Н. Н. Волоскова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 143 с.
4. Конопляста С. Ю. Логопсихологія / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
5. Корнев А. Н. Логопатология / А. Н. Корнев. – СПб., 2006.

Гавлітіна Анастасія Миколаївна

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Боряк О. В.**

СПЕЦИФІКА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

У статті представлено трактування сутності поняття «мовленнєва діяльність», розкрито роль особливостей розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивних груп у ЗДО, а також виявлено різні наукові підходи до розуміння сутності мовленнєвої діяльності. У дослідженні теоретично обґрунтовано застосовування специфічних корекційно-педагогічних впливів із метою розвитку мовленнєвої діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, затримка психічного розвитку, мовлення дітей із затримкою психічного розвитку.

Постановка проблеми. В умовах широкого впровадження інклюзії винятково важливе значення здобуває проблема вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку.

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, які мають величезний вплив на формування особистості. Мовлення є способом пізнання дійсності, воно виконує функції спілкування й емоційного самовираження. Багатство мовлення великою мірою залежить від збагачення дитини новими уявленнями й поняттями, а добре володіння мовою, мовленням сприяє успішному пізнанню зв'язків і в природі, і в житті взагалі.

Включення мовлення в пізнавальну діяльність сприяє якісній перебудові основних психічних процесів дитини. У міру оволодіння навичкою спостерігається розвиток і вдосконалення таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Однак цей процес значно ускладнюється при діагнозі ЗПР (затримка психічного розвитку). Але, на відміну від важких порушень психічного розвитку, такі порушення носять тимчасовий характер і можуть бути компенсовані за допомогою корекційного впливу в умовах інклюзивної освіти. Методично грамотно розроблена програма розвитку мовлення дітей із ЗПР сприяє активізації та стимуляції мовленнєвої діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР розкрито в дослідженнях Н. Борякової, А. Колупаєвої, А. Лінгарт, Т. Макухової, І. Марченко, О. Слепович, Г. Соколової, Р. Трігер, С. Шевченко, Л. Яссман та ін. Результати досліджень, проведених Н. Боряковою, О. Слепович, С. Шевченко свідчать, що процес формування

мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР дітей має специфічний перебіг. На думку цих учених розмовно-побутове мовлення дітей зазначеної категорії несуттєво відрізняється від норми, однак має переважно ситуативний характер. Монологічному мовленню таких дітей притаманна прив'язка до ситуації, а у відриві від неї воно незрозуміле. Перехід власне до контекстного мовлення дещо затримується.

Як показує аналіз досліджень Л. Вавіної, І. Марченко, В. Тарасун, Р. Тригер, формування й розвиток зв'язного мовлення в дошкільників із ЗПР здебільшого відбувається шляхом складання оповідань за малюнками та серією малюнків, розповіді за результатами спостережень.

Мета статті – теоретичне обґрунтування особливостей розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗПР в умовах інклюзивних груп у ЗДО.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні вироблені різні наукові підходи до розуміння сутності мовленнєвої діяльності:

- лінгвістичний, згідно з яким мовленнєва діяльність розглядається як один із трьох компонентів мови на рівні з психологічною організацією, мовною системою, мовним матеріалом, яка охоплює взаємодію та поєднання окремих актів говоріння й розуміння (Л. Щерба);

- психологічний, за яким мовленнєва діяльність трактується як щось абстрактне, що не співвідноситься безпосередньо з «класичними» видами діяльності, натомість у формі окремих мовних дій забезпечує всі інші види діяльності: трудову, ігрову, пізнавальну (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.);

- психолінгвістичний, представники якого трактують мовленнєву діяльність, як таку, що складається з мовленнєвих дій, операцій, мовленнєвого акту, мовленнєвої ситуації. У дітей у процесі мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння й навички, які також забезпечують інші види пізнавальної діяльності (І. Зимняя, О. Леонтьєв) [2].

Як свідчать результати досліджень В. Лубовського, М. Певзнер, О. Слепович, що розглядаючи психологічні особливості дітей дошкільного віку із ЗПР, можна переконатись у тому, що цій категорії дітей властивий низький рівень загальної обізнаності, специфічність мовленнєвого розвитку та ігрової діяльності, недостатність розумових дій та пізнавальної активності, а отже, і неготовність до шкільного навчання.

На думку вчених А. Богуш, Т. Піроженко, Ф. Сохіна, Л. Щерби, розвиток мовлення перебуває в тісному зв'язку з формуванням основних психічних функцій дитини, оскільки саме завдяки мовленню змінюються процеси мислення дитини, вміння усвідомлювати сприйняте та висловлювати його чітко й логічно вербальними засобами.

Розвиток мовлення багато в чому визначає також успішність розвитку пізнавальних процесів і емоційної сфери дитини. Вчені А. Лінгарт і Т. Махукова, відзначають низку ключових характеристик розвитку

мовлення дітей із ЗПР, серед яких виокремлюють відставання в опануванні мовленням, збідненість лексичного запасу та недостатню сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування у звуковій структурі мовлення та будові слова тощо. Мовленнєві порушення, які характерні дітям із ЗПР, зазвичай виявляються одночасно з недостатньою сформованістю когнітивної діяльності та спричинені незрілістю емоційно-вольової сфери [4, с. 157].

У наукових працях Т. Гаврилко та О. Слепович наголошується на тому, що дітям із ЗПР притаманні порушення граматичного ладу мовлення, серед яких виокремлюються пропуски або надмірна кількість членів речення, помилки в управлінні та узгодженні, у вживанні службових слів, у визначенні часу дієслів, структурна неформленість висловлювання [6].

О. Мальцева, О. Слепович, Є. Соботович виявили, що в дітей із ЗПР наявні порушення поверхневої структури речення, порушення його граматичного оформлення, які виявляються на рівні словосполучення у змінах узгодження й управління, а також на рівні речення. На відміну від своїх однолітків, які розвиваються згідно з нормою, діти із ЗПР роблять набагато більше помилок під час відтворення мовленнєвого висловлювання, послуговуються обмеженим набором синтаксичних конструкцій. Часто зустрічаються й порушення порядку слів у реченні, такі як постановка в кінець речення присудка, означення, яке не характерне для української мови.

Л. Савчук акцентує увагу на тому, що на порушення мовлення в дітей із ЗПР впливають багато чинників: недостатній аналіз ситуації, труднощі виділення з образу ситуації суттєвих і другорядних компонентів, порушення смислового програмування змісту зв'язного тексту, недорозвиток здатності утримувати програму, невміння розгортати смислову програму у вигляді серії речень, пов'язаних між собою. На тлі порушення пізнавальної діяльності, недорозвиток зв'язного мовлення обумовлюється недостатньою сформованістю діалогічного мовлення, яке передуює монологічному мовленню та є базисом його появи [5, с. 10].

І. Марченко виявила, що в дітей дошкільного віку із ЗПР пізніше відбувається формування монологічного мовлення, аніж у їх однолітків, які розвиваються нормально. Це зумовлюється передусім недорозвитком формуючої функції мовлення, незрілістю операцій програмування та граматичного структурування, несформованістю пізнавальної сфери [3, с. 199].

Т. Гаврилко та О. Слепович, досліджуючи словник і граматичний компонент мовлення старших дошкільників із ЗПР, виявили низку особливостей їх монологічного мовлення вказаної категорії дітей. Так, висловлювання дітей із ЗПР відрізняються спрощеними граматичними конструкціями, їм важко зв'язно висловити свою думку. У багатьох дітей із ЗПР у процесі побудови речень за опорними словами виявляються недоліки в граматичному оформленні мовлення. Серед

причин порушення формування мовлення в дітей із ЗПР вказується слабкість і швидка виснажливість їх мовленнєвої діяльності, а також особливості розвитку їх мотиваційної сфери [6].

Усі зазначені особливості мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР дозволяють говорити про динамічні порушення мовленнєвої діяльності, які полягають, насамперед, у несформованості внутрішнього програмування та граматичного структурування висловлювання.

Це висуває необхідність у процесі розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР в умовах інклюзії застосовувати особливі корекційно-педагогічні впливи, які поєднуються з лікувально-оздоровчими заходами. При цьому, на думку Л. Стахової та А. Малової потрібно здійснювати індивідуальний підхід з урахуванням характерних для кожної дитини проблем. Мовленнєвий матеріал повинен подаватися невеликими дозами; його ускладнення слід здійснювати поступово [7, с. 126].

Необхідно привчати дитину користуватися раніше засвоєними знаннями. В. Галущенко наголошує на тому, що діти із затримкою психічного розвитку швидше втомлюються [1, с. 30]. У зв'язку з цим їх доцільно переключати з одного виду діяльності на інший. Крім того, доцільно урізноманітнювати види занять. Дуже важливо, щоб пропонувана діяльність здійснювалася з інтересом і емоційним підйомом. Цьому сприяє використання в корекційному процесі барвистого дидактичного матеріалу та ігрових прийомів. Дуже важливо говорити з дитиною м'яким, доброзичливим тоном і заохочувати її за найменші успіхи. Таким повинен бути загальний педагогічний підхід до розвитку мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку з ЗПР.

І. Марченко рекомендує в процесі формування мовлення проводити роботу над реченням, у яку слід включити розвиток умінь правильно давати відповіді на прості запитання, складання речень за трьома, а потім за однією предметною картинкою, доповнення речень точними словами-ознаками, словами-діями, роботу з деформованими реченнями та з деформованим текстом [3, с. 202].

Із метою розвитку навичок причинно-наслідкового осмислення подій і передачі їх у мовленні в певній послідовності, на думку І. Марченко, варто практикувати відновлення пропущених ланок оповідання: доповнення тексту реченнями; закінчення тексту за однією сюжетною картинкою з опорою на розповідь логопеда. А також доповнення оповідання за початком і закінченням з опорою на кульмінаційний сюжетний малюнок; складання оповідань-описів за наочністю та без такої. На думку дослідниці, треба враховувати, що провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, а тому всі корекційні заняття варто будувати в ігровій формі, з використанням дидактичної гри та гри-драматизації [3, с. 203].

Висновки. Виявлені особливості мовлення дітей дошкільного віку із ЗПР дають змогу говорити про низку динамічних порушень мовленнєвої

діяльності, які полягають, передусім, у несформованості внутрішнього програмування та граматичного структурування висловлювання. З'ясовано, що в процесі розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР в умовах інклюзивної освіти, науковці рекомендують застосовувати специфічні корекційно-педагогічні впливи, які поєднуються з лікувально-оздоровчими заходами. Також доцільно здійснювати індивідуальний підхід з урахуванням проблем, які характерні для кожної дитини.

Перспектива дослідження. Дослідження проблеми порушень мовленнєвого розвитку дітей із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивних груп у ЗДО не вичерпує всіх питань, пов'язаних з особливостями розвитку мовленнєвої діяльності у вказаній категорії дітей і має перспективи подальшого розвитку, зокрема й удосконалення корекційного процесу засобами творчої та ігрової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галущенко В. І. Корекційна робота з формування просодичного компонента мовлення у дітей із ЗПР / В. І. Галущенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2015. – Вип. 30. – С. 29-33.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
3. Марченко І.С. Проблема формування зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку / І. С. Марченко // Наукові записки : зб. статей НПУ імені М. П. Драгоманова /укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ, 2000. – Ч. 1. – С. 198-205.
4. Махукова Т. В. Особливості складних синтаксичних конструкцій у мовленні дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку / Т. В. Махукова, А. К. Лінгарт // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 155-159.
5. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Савчук. – К., 2006. – 21 с.
6. Слепович Е. С. Специальная психология / Е. С. Слепович, А. М. Поляков, Т. И. Гаврилко – Мн. : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
7. Стахова Л. В. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку / Л. В. Стахова, А. В. Малова// Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2018 року, м. Суми). – С. 125-128.

Галайчук Марія Віталіївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Боряк О. В.**

ЗМІСТ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ УДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми вдосконалення комунікативних навичок дітей із затримкою психічного розвитку в ДЗО. Також у статті обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, які сприятимуть удосконаленню комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

Ключові слова: комунікативні навички, затримка психічного розвитку, педагогічні умови розвитку комунікативних навичок у дітей із ЗПР.

Постановка проблеми. Орієнтація сучасного суспільства на гуманізацію людських відносин, на реалізацію в членів суспільства уваги один до одного, на шанобливе ставлення до оточуючих висуває в категорію актуальних проблем освіти, створення оптимальних умов для формування й розвитку особистості кожної дитини, надання своєчасної допомоги дітям, які відстають у розвитку.

У період дошкільного дитинства дитина отримує основні уроки взаємодії з іншими людьми, у результаті чого формуються її уявлення про себе та власні можливості. Невміння дитини організувати комунікативну взаємодію може спричинити особистісні й поведінкові порушення, сприяти появі замкнутості або почуття відкинутості. Дуже актуальна проблема подолання відставання дітей із ЗПР у сфері формування комунікативної діяльності й виведення її навичок на рівень оптимально реалізованих вікових можливостей.

Діти із затримкою психічного розвитку становлять в даний час значну частину дитячої популяції. Безболісне включення таких дітей у комунікативні процеси можливе лише за умови активного розв'язання низки завдань психолого-педагогічної науки та практики, які охоплюють як загальногуманістичні, так і часткові наукові аспекти.

Ученими-дефектологами встановлено, що життєве благополуччя дитини, залежить не від порушення самого по собі, а від його соціальних наслідків: від соціально-психологічної реалізації людини. Необхідно виявляти, обговорювати та усувати причини появи негативних соціальних наслідків, а також здійснювати аналіз можливостей і способів їх усунення, забезпечувати сприятливі умови для розвитку якнайповнішої соціально-психологічної реалізації дитини із затримкою психічного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічні основи формування комунікативних навичок розкриваються в роботах В. Бехтерева, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Герасимової, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, К. Корнілова, О. Леонтьєва, В. Мухіної, В. Петровського, С. Рубінштейна, А. Арушанової, Л. Венгера, Я. Коломінського, О. Леонтьєва, М. Лісіної, В. Мухіної, В. Селіванова, Т. Федосєєвої, Д. Ельконіна та ін.

Теоретичний аналіз і узагальнення експериментальних даних із проблеми формування комунікативних навичок вказує про недостатню розробленість питань, які стосуються дітей із ЗПР. Наукові дослідження проводились переважно в напрямі вивчення міжособистісних взаємин, їх сутності, змісту, структури (А. Белкін, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломінський). Водночас, у психологічній літературі досліджено окремі питання формування комунікативних навичок: особливості їх розвитку в дітей вивчали Л. Савчук, С. Тарасюк (у школярів із ЗПР), Л. Ханзерук (у дітей із ДЦП), І. Гудим, І. Некрасова (у слабозорих). У наукових працях дослідників, які працювали в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки розкрито роль спілкування у становленні особистості розумово відсталої дитини (Л. Виготський, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломінський); описано чинники, які стають на заваді спілкуванню (Н. Москоленко); з'ясовано психологічні умови формування соціально-комунікативної активності в особливих дітей (С. Карпенчук, Н. Москоленко, Т. Пороцька, С. Тарасюк).

Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних із формуванням комунікативних навичок, внесли наукові дослідження, здійснені в галузі загальної психології. Їх широка розробленість свідчить про те, що проблема розвитку комунікативних навичок стала однією з пріоритетних у психологічній науці. Зокрема, проаналізовані сутність, зміст і структура спілкування (Г. Андрєєва, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, М. Обозов, Б. Паригін, А. Реан), його емоційно-мотиваційна природа (І. Бех, Л. Буєва, Л. Виготський, Б. Ільюк, В. Лопатинська, А. Петровський, С. Рубінштейн), комунікативний аспект (Ю. Ємельянов, В. Каппоні, В. Лабунська, Т. Новак, Ю. Орлов), інформаційно-пізнавальна роль (О. Борисов, Ю. Ємельянов, Л. Резніков, А. Урсул). Достатньо авторитетними виявилися дослідження, які стосувалися тактики та стратегії формування комунікативних навичок (О. Калягіна, Г. Камардіна, Д. Карнегі, С. Кові, В. Курбатов, Ю. Орлов, Б. Паригін, О. Смирнова, Е. Шостром).

Мета статті – теоретичний аналіз проблеми удосконалення комунікативних навичок дітей із затримкою психічного розвитку в ДЗО і обґрунтування організаційно-педагогічних умови, які сприятимуть удосконаленню комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Вивчення особливостей формування комунікативних навичок у дітей із ЗПР вимагає глибокого осмислення проблеми.

Як зазначають науковці Т. Гаврилко, А. Поляков і О. Слепович, для дітей із ЗПР найбільш актуальне правильне й повноцінне формування комунікативних навичок. У більшості випадків, легкі відхилення в розумовому розвитку відносять до затримки психічного розвитку. Термін «затримка психічного розвитку» був запропонований Г. Сухаревою.

О. Смоліна трактує затримку психічного розвитку (ЗПР) як синдром тимчасового відставання розвитку психіки в цілому або окремих її функцій, уповільнення темпу здійснення потенційних можливостей організму, також у них проявляється обмежене уявлення, незрілість мислення, мала інтелектуальна цілеспрямованість, швидке перенасичення в будь-якій діяльності [8, с. 223].

С. Конопляста і Т. Сак відзначають у дітей дошкільного віку із ЗПР слабку емоційну стійкість, порушений самоконтроль у всіх видах діяльності, проявляється агресія в поведінці і їх провокуючий характер, мають труднощі пристосування до дитячого колективу під час ігор і занять [4]. Такі діти метушливі, у них змінюється настрій, для них характерна невпевненість, почуття страху, фамільярність по відношенню до дорослих. Помічається значна кількість реакцій, спрямованих проти волі батьків, відсутність правильного розуміння своєї соціальної ролі та становища, недостатню диференціацію осіб і речей, яскраво виражені труднощі в розрізненні найважливіших рис міжособистісних відносин. Усе це свідчить про недорозвиток у дітей даної категорії комунікативних навичок [6].

Л. Руденко та А. Уніченко виявили, що діти із затримкою психічного розвитку постійно переживають труднощі в адаптації до середовища, що порушує їх емоційний фон і психічну рівновагу. Для них характерне незнання й невміння у вираженні своїх почуттів, вони дещо незграбні в проханні про допомогу та їм важко вислухати іншого, вони не знають як відмовити іншим. Вони не розуміють, що допустимі прояви співчуття й розуміння близьким не лише в ситуації їх неуспіху, але й коли вони відчують радість [6, с. 338].

О. Смоліна звертає увагу на те, що спілкування не є головною потребою в дітей із затримкою психічного розвитку, тому відзначаються труднощі у формуванні мовних засобів спілкування. Їхнє спілкування з дорослими, часто, має практичний або діловий характер, а особистісне спілкування спостерігається значно рідше. Загальною характеристикою комунікативного розвитку дітей є незрілість мотиваційно-потребнісної сфери [8, с. 224].

А. Поляков додає, що несформованість емоційної поведінки дітей служить наслідком порушення їх загального психічного розвитку. Однією з характерних рис взаємовідносин дітей із ЗПР, є недостатня сформованість

стійких навичок і сталість дружнього спілкування з іншими дітьми. Діти із ЗПР зазвичай знаходяться в гіперактивному стані, докучають тим, хто слабший, перешкоджають один одному займатися певною діяльністю. Нормалізувати їх комунікативний розвиток можна, лише за допомогою спеціального педагогічного впливу [7].

О. Волинець і О. Кузьміна звертають увагу на той факт, що діти із ЗПР відрізняються зниженою потребою в спілкуванні з однолітками й з дорослими. У більшості з них помічається підвищена тривожність по відношенню до значимих дорослих. Вони практично не намагаються отримати від дорослих оцінку своїх якостей у розгорнутій формі, зазвичай їх задовольняє оцінка у вигляді недиференційованих визначень, а також безпосереднє емоційне схвалення. Незважаючи на те, що діти за своєю ініціативою не звертаються за схвалення, їм, необхідно його отримувати, оскільки вони дуже чутливі до ласки, потребують доброзичливого ставлення та співчуття [2, с. 224].

Тобто, комунікативні навички дітей дошкільного віку необхідно розвивати.

І. Зимня зазначає, що до визначення навички підходять по-різному: як до здібності, як до синоніму вміння, як до автоматизованої дії. Найбільш поширеним є визначення навички як усталеного, доведеного в результаті багаторазових, цілеспрямованих вправ до вдосконалення виконання дії. Навичка, на думку вченої, характеризується відсутністю спрямованого контролю свідомості, оптимальним часом виконання, якістю.

С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» характеризує навички як дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. За наявності навичок діяльність людини відбувається швидше та продуктивніше. Як підкреслює С. Гончаренко, навички необхідні в усіх видах діяльності: навчальній, трудовій, ігровій тощо. Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь. Учений додає, що навички людина не може жити, не вступаючи в контакти з оточуючими її людьми. Тільки в міжособистісних взаєминах з іншими людьми людина може відчувати та зрозуміти саму себе, знайти своє місце в світі, стати повноцінною особистістю. Навички є необхідними компонентами вміння [3, с. 224].

О. Кормільцева виділяє складові комунікативних навичок, такі як: орієнтуватися в партнерах, об'єктивне сприймання людей (розуміти їхній настрій, характер); розбиратися в ситуації спілкування (знати правила, встановлювати контакти); співробітничати в різних видах діяльності (ставити цілі, планувати їхнє досягнення; аналізувати досягнуте) [5].

Весь час, поки дитина перебуває в дошкільному закладі, у неї відбувається формування соціально-комунікативних навичок, які охоплюють усю діяльність дитини (ігрову, конструктивну, навчальну, образотворчу та ін.). Розвиток комунікативних навичок відбувається як

комплексно в корекційно-розвивальному процесі завдяки спільним зусиллям психолога, вихователя, логопеда, педагога-дефектолога.

Аналіз наукових досліджень, проведених О. Волинець, О. Кузьміною, Л. Руденко, О. Смоліною, А. Уніченко, дозволив обґрунтувати низку організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть удосконаленню комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. А тому доцільно їх охарактеризувати.

1. Організація середовища. Важливо організувати для дитини розвивальне середовище. Необхідно здійснити естетичне оформлення розвивального простору групи закладу дошкільної освіти, для дітей дошкільного віку важливий «домашній» затишок. Групова кімната повинна бути обладнана відповідно до віку, а іграшки сприяти розгортанню ігрової діяльності, ЗПР дозріватимуть у процесі освоєння ними предметно-ігрової діяльності.

2. Організація комунікації з однолітками в процесі спеціально організованої діяльності на заняттях. Дітей дошкільного віку із ЗПР слід включати в діяльність на заняттях, у процесі яких, спілкування має трансформуватися в нову форму комунікації:

- 1) заняття з мовного розвитку та орієнтування в навколишньому;
- 2) заняття з розвитку дій із предметами й сенсорного розвитку;
- 3) заняття з розвитку загальних рухів;
- 4) музичні заняття.

4. Організація емоційно-практичного спілкування. Вихователь повинен допомагати дітям налагоджувати відносини один з одним, звертаючи їх увагу на особистісні якості один одного. Зрештою, інтерес дітей один до одного зростає та з'являються емоційно забарвлені дії, адресовані одноліткам.

5. Реалізація корекційно-розвивальних програм. Корекційно-розвивальні програми мають бути засновані на ігрових методах, оскільки гра займає головне місце в житті дітей дошкільного віку та є провідним видом діяльності. В ігрових умовах дитина звертається до використання соціальних норм поведінки під час спілкування з однолітками в різних ситуаціях. Вихователь повинен домогтись активної участі всіх дітей у момент проведення ігор або занять, це сприятиме формуванню адекватної самооцінки. Педагог повинен брати безпосередню участь. Педагог по ходу гри вносить необхідні поправки в мовлення, а також спостерігає за вчинками дітей, відзначає їх успіх і організовує варіативність гри.

6. Взаємодія з батьками. Необхідне проведення систематичних консультацій, семінарів для батьків із розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із ЗПР. Оформлення куточків у ЗДО, розробка буклетів, стендів з інформацією про розвиток комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із ЗПР.

Висновки. Отже, було обґрунтовано низку організаційно-педагогічних умов, які сприятимуть удосконаленню комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку: організація освітнього розвивального середовища, організація комунікації з однолітками у процесі спеціально організованої діяльності на заняттях, організація емоційно-практичного спілкування, реалізація корекційно-розвивальних програм та взаємодія дошкільного закладу з батьками дітей із ЗПР.

Перспектива дослідження. Дослідження проблеми вдосконалення комунікативних навичок дітей із затримкою психічного розвитку в ЗДО не вичерпує всіх питань, пов'язаних з особливостями мовленнєво-особистісного розвитку згаданої категорії дітей і має подальші перспективи. Зокрема, перспективним, на нашу думку, є експериментальний аналіз проблеми й розробка корекційної програми, спрямованої на вирішення проблеми не лише в теорії, а у й практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Пошук нових шляхів формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору та інтелекту / Н. М. Бабич // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 9. – С. 8–13.
2. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР / О. П. Волинець, О. А. Кузьміна // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 4. – С. 222–228.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
5. Кормильцева Е. Формируем коммуникативные навыки общения [Электронный ресурс] / Е. Кормильцева. – Режим доступа : http://www.u-tata.ru/read/article_print.php?id=4050
6. Руденко Л. М. Особливості тривожності у дітей з ЗПР / Л. М. Руденко, А. С. Уніченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 337–342.
7. Слепович Е. С. Специальная психология / Е. С. Слепович, А. М. Поляков, Т. И. Гаврилко. – Мн. : Вышэйшая школа, 2012. – 511 с.
8. Смоліна О. С. Медико-біологічні та соціально-педагогічні аспекти затримки психічного розвитку / О. С. Смоліна // Актуальні питання корекційної освіти. – 2011. – Вип. 2. – С. 222–230.

Двойних Наталя Анатоліївна

вихователь дошкільного закладу
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело»
Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті проаналізовано особливості застосування нетрадиційних новітніх технологій у логокорекційній роботі; виділено цілі та умови застосування таких нетрадиційних технологій, як ароматерапія, музикотерапія, хромотерапія, су-джок терапія та піскотерапія.

Ключові слова: логокорекційна робота, мовленнєві порушення, технології, нетрадиційний, освітній простір.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти й науки застосування нетрадиційних новітніх технологій у логокорекційній роботі з усунення мовленнєвих порушень у дітей є однією з найактуальніших проблем, зокрема логопедії. Відомо, що мова є однією з найважливіших психічних функцій людини та складною функціональною системою, в основі якої лежить використання знакової системи мови у процесі спілкування. Відповідно, комунікація створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності.

Мовленнєві порушення – збірний термін для позначення відхилень від мовленнєвої норми, які повністю або частково перешкоджають спілкуванню й обмежують можливості соціальної адаптації дитини. Як правило, зазначені порушення обумовлені відхиленнями в психофізіологічному механізмі мовлення, не відповідають віковій нормі, супроводжують недорозвиток або затримку психічного розвитку, особливості сенсорної та моторної сфер, несформованість емоційно-вольового регулювання, самотійно не долаються і можуть істотно вплинути на подальший психічний розвиток дитини.

Оволодіння дитиною мовленням сприяє усвідомленню, плануванню та регуляції її поведінки. Крім того, відомо, що добре розвинене мовлення дитини дошкільного віку є важливою умовою успішного навчання її в школі.

Актуальність дослідження. У спеціальних журналах, різних методичних і науково-популярних виданнях дефектологи, логопеди, педагоги та психологи розглядають нові нетрадиційні форми роботи з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, у доповненні до академічних методів. Зокрема відомі наукові дослідження таких авторів, як М. Поваляєвої, М. Чістякової, Е. Пожіленко, Т. Зінкевіч-Євстигнєєвої, Т. Грабенко та інших.

На думку В. Акіменко, будь-який практичний матеріал можна умовно поділити на дві групи: 1) допомагає безпосередньому мовленнєвому розвитку дитини: 2) опосередкований, до якого відносяться нетрадиційні логопедичні технології, наприклад, логопедичний масаж, що безперечно необхідний дитині з дизартрією.

Погоджуючись із думкою дослідників, визначаємо, що нетрадиційні логокорекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технологій сучасних терапій об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. Найкраще це можна поєднати у використанні арт-терапевтичних методик, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування й максимально мотивувати дитину до спільної діяльності, зокрема розвитку мовлення.

Мета статті – аналіз нетрадиційних новітніх технологій навчання дітей із порушенням мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Невипадково, що в роботі логопеда нетрадиційні технології стають перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, адже з їх застосуванням вдається досягнути максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів, зокрема в дітей дошкільного віку.

На тлі комплексної логопедичної допомоги нетрадиційні методи терапії, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей-логопатів і сприяють оздоровленню всього організму дитини. Однак, ефект від їх застосування залежить, насамперед, від компетентності педагога, зокрема логопеда. Адже, уміння використовувати нові можливості освітнього простору, включати дієві нетрадиційні технології у систему корекційно-розвивального процесу створює як психо-фізіологічний комфорт під час занять, так і ситуацію «впевненості» у своїх силах. Крім того, альтернативні методи та прийоми допомагають провести заняття цікавіше, більш різноманітно тощо. Таким чином, терапевтичні можливості нетрадиційних технологій сприяють створенню умов для мовленнєвого розвитку та сприйняття.

На сьогоднішній день відомо досить багато методів нетрадиційного впливу, зокрема вирізняють ігро-, казко-, сміхо-, ізо-, кристалотерапію тощо. Однак, на думку більшості дослідників (М. Поваляєвої, М. Чістякової, Е. Пожіленко, Т. Зінкевіч-Євстигнеєвої), найбільш доцільними та ефективними вважають аромо-, музико-, хромотерапію, су-джок і піскотерапію. Усі перераховані нетрадиційні технології спрямовані на нормалізацію м'язового тону й поліпшення психоемоційного стану дітей [3, с. 34–60].

Пропонуємо більш детально розглянути перераховані вище нетрадиційні технології та їх застосування в логокорекційній роботі для мовленнєвого розвитку дітей.

Ароматерапія – це лікування за допомогою ефірних масел. Цілі: нормалізувати м'язовий тонус, підвищити працездатність, настрій, упевненість у собі. Дослідження вчених довели, що аромати здатні керувати настроєм, працездатністю та можуть впливати не лише на наше життя в цілому, але й керувати нашою поведінкою. Для цього рекомендується застосовувати масло лимона, що володіє ефективним впливом. Уже через кілька хвилин застосування лимонного аромату поліпшується настрій, зникає відчуття втоми, з'являється активність. Так, японськими вченими в школі був проведений експеримент, у ході якого з'ясували, що кількість помилок на письмі різко зменшується завдяки насиченню повітря у класній кімнаті ароматом лаванди на 20 %, жасмину на 25 %, лимона на 50 %. Для підвищення інтелектуальної працездатності в дітей можна використовувати аромати розмарину, шавлії, лаванди і масло чайного дерева, що тонізують організм дитини, сприяють мовленнєвому розвитку тощо.

Ароматерапія використовується за допомогою ароматизованих ламп (3-5 крапель олії на чашу, наповнену водою, свічка в аромалампі, що нагріває воду в чаші, та сприяє випаровуванню масла з її поверхні). Можна зробити аромамедальйони, використовуючи упаковку з-під кіндер-сюрпризів.

У ході роботи слід не забувати про принципи ароматерапії. Так, у зв'язку зі звиканням до ароматів, знижується їх ефективність, тому слід кожні 1,5 місяця вносити зміни до композицій з ефірних масел. До того ж, необхідно уважно читати інструкції до препаратів і враховувати індивідуальні особливості дітей. Відомо, що геранієве і лавандове масло знімає стрес і стан тривоги; м'ятне – підвищує настрій; ромашкове – сприяє кращому запам'ятовуванню, має заспокійливий ефект; розмаринове – покращує пам'ять; евкаліптове – усуває стомленість, сонливість; олія чайного дерева – емоційний антисептик, усуває істерію та панікерство; ялицеве – усуває депресію, відчуття невпевненості; кедрове – усуває нервозність, розгубленість, впорядковує думки.

Музикотерапія – це лікування за допомогою музики. Цілі: створення позитивного емоційного фону; стимуляція рухової активності; розвиток дихального й артикуляційного апарату; розгальмування мовленнєвої функції. Дослідниками визначено, що приємні емоції, викликані музикою, підвищують тонус кори головного мозку, покращують обмін речовин, стимулюють дихання та кровообіг.

Головними виразними засобами музики є звуки. Встановлено, що легка заспокійлива музика в ході логокорекційних занять позитивно діє на нервову систему, приводить у рівновагу процеси збудження й гальмування; тренує спостережливість, почуття ритму, темпу й часу; впливає на розвиток розумових здібностей і фантазії; виховує волюві якості, витримку та здатність стримувати афекти, загальну тонку й артикуляційну моторику. Музична ритміка широко використовується на

заняттях для лікування рухових і мовленнєвих розладів. Наприклад, у формі підгрупових занять із ритмічними іграми, дихальною гімнастикою, відтворенням заданого ритму, як у прискореному, так і в повільному темпах, і, навіть, співом.

Доцільно використовувати такі прийоми музикотерапії: прослуховування музичних творів, виконання ритмічних рухів під музику, поєднання музики з виконанням ручного праксису, проспівування чистомовок під музичний супровід тощо.

У застосуванні методів музикотерапії слід дотримуватися таких принципів. Тривалість прослуховування має становити не більше 10 хвилин на все заняття. Необхідно використовувати тільки такі твори, які подобаються абсолютно всім дітям. На одному занятті краще використовувати лише один музичний твір. Використання музики може бути не тільки етапом корекційного впливу, але і м'яким, затишним, ненав'язливим фоном будь-якого іншого заняття.

Хромотерапія – це лікування за допомогою світла й кольору, зокрема кольоротерапія, світлотерапія. Цілі: нормалізувати м'язовий тонус, нейтралізувати негативний стан. Учені давно помітили, що одні кольори милують погляд, заспокоюють, сприяють приливу внутрішніх сил, бадьорять, інші – дратують і пригнічують.

Вплив кольору на людей неоднозначний, а суто індивідуальний, носить виборчий характер, і педагогам необхідно це враховувати в логокорекційній роботі. Вплив світла на організм дитини такий: синій, блакитний здійснює заспокійливу дію, розслаблюючий ефект, сприяє зниженню спазмів, чинить гальмівну дію; червоний, рожевий – підвищення працездатності, відчуття теплоти, стимуляцію психічних процесів; зелений – заспокійливу дію, створює гарний настрій; жовтий – колір радості та спокою, нейтралізує негативний вплив. Дослідники констатують, що хромотерапія на індивідуальних заняттях позитивно впливає на нервову систему. Так, залежно від стану дитини можна створити колірний фон освітлення (на світильник накинати шифоновий шарф певного кольору, який не затемнює, а створює м'яке світло, визначеної кольорової гами).

Су-джок терапія – це лікування за допомогою пальців рук. Цілі: нормалізувати м'язовий тонус, опосередковано стимулювати області в корі головного мозку, що відповідають за розвиток мовлення. Су-джок терапія – це останнє досягнення східної медицини. Зазначеною нетрадиційною технологією може опанувати кожна людина, і не звертаючись до лікаря та не використовуючи медикаменти, допомогти собі та своїм близьким. Системи відповідності всіх органів тіла розміщені на стопах і кистях, це так зване «дистанційне керування», створене для того, щоб людина могла підтримувати себе у здоровому стані за допомогою впливу на певні точки.

Су-джок терапія – це нетрадиційна технологія, що відповідає таким критеріям, як ефективність, безпека та простота; найкращий метод самодопомоги, що існує сьогодні. Дослідження невропатологів, психіатрів і фізіологів показали, що морфологічне й функціональне формування мовних областей кори головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів, що йдуть від пальців рук. Тому су-джок терапія активізує розвиток мовлення дитини.

Піскотерапія – це лікування за допомогою піску. Цілі: розвинути тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику; зняти м'язову напруженість; допомогти дитині відчувати себе захищеною у комфортному для нього середовищі; розвинути активність; розширити життєвий досвід та кругозір; стабілізувати емоційний стан, поглинаючи негативну енергію; уміти знаходити способи вирішення проблемних ситуацій; розвивати творчі дії, знаходити нестандартні рішення, що призводять до успішного результату; удосконалювати зорово-просторову орієнтацію та мовленнєві можливості; розширити словниковий запас; засвоїти навички звукового аналізу та синтезу; розвивати фонематичний слух і сприйняття; розвивати зв'язне мовлення та лексико-граматичні уявлення; допомогти у вивченні букв, освоєнні навичок читання й письма.

Як правило, з піском і водою дитина знайомиться дуже рано. Скільки радості доставляє дітям бродіння по калюжах, можливість побути у воді якнайдовше, будівництва з піску замків, варіння уявної «каші – малаші», і просто занурення рук у пісок. У ході виконання цих дій задіяні обидві руки, а не одна ведуча, як під час письма, тобто працюють відразу дві півкулі.

Між водою, піском і руками дитини виникає своя «розмова», праця та діяльність. Адже руками можна зібрати пісок у гірку, знову вирівняти його поверхню, залишити на ньому свої відбитки, сліди, заглиблення, намалювати картини, налити в пісочні ями воду тощо.

Використання ігор та ігрових вправ із піском і водою в індивідуальній логокорекційній роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, дуже ефективне. Так, занурення обох рук у пісок або теплу воду знімає м'язове напруження дитини й розвиває моторику рук. Зазвичай з кола запропонованих для діяльності предметів і матеріалів – кольорових олівців, фломастерів, фарб, пластиліну, пазлів, конструктора та інших, більша частина дітей постійно обирає ігри з теплою водою і піском.

Для дітей дошкільного віку, це, насамперед, гра, яка приносить величезне задоволення, а не різновид дидактичного навчання. У ході гри діти відразу ж заселяють воду та пісок жителями й починають із ними розмовляти. Рух рук дитини в піску і воді знімає судоми, гальмує фіксацію на своєму мовленні, оскільки дитина захоплена і діями, і грою, а пісок і тепла вода володіють релаксаційною дією. Якщо діти не вміють поєднувати мовлення з рухами рук у воді або піску, вони або грають, або

говорять, необхідно навчати їх використовувати у процесі гри живе мовлення, імпровізувати, фантазувати тощо.

Так, для корекції звуковимови дитину спочатку навчають поєднувати рухи язика в роті й пальців у воді або піску в ході розучування й відпрацювання спеціальних артикуляційних вправ, автоматизації ізольованих звуків, промовляння складів і слів. Якщо звуко-вимовна сторона мовлення дитини не страждає, потрібно змушувати її розповідати відомі вірші, потішки з ритмічними рухами в піску або воді. Щоб досягнути гарних результатів, необхідно створити умови, коли батьки активно включаються в роботу з логопедом. Принципом такої злагодженої роботи стає установка: «Грай і твори одночасно».

Існують загальні умови щодо організації піскової терапії. Так, у якості пісочниці використовується великий водонепроникний ящик. Традиційний його розмір у сантиметрах 50-70 см. Вважається, що такий розмір пісочниці відповідає обсягу поля зорового сприйняття. Кращим матеріалом для пісочниці є дерево. Рекомендовано, що традиційна пісочниця поєднує природний колір дерева і блакитний колір. Дно й борти забарвлюються в блакитний колір, дно символізує воду, а борти – небо. Пісочниця на половину заповнюється чистим, промитим і прожареним в духовій шафі піском. Використаний пісок час від часу необхідно міняти й очищати.

Часткове застосування пісочниці в логокорекційній роботі дає значний як освітній, так і виховний ефекти, ніж стандартні форми навчання. По-перше посилюється бажання дитини пізнавати щось нове, експериментувати та працювати самостійно. По-друге, з використанням пісочниці розвивається тактильна чутливість, як основа ручного інтелекту. По-третє, в іграх з піском більш гармонійно та інтенсивно розвиваються всі пізнавальні функції (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, а головне для нас – мовлення й моторика. По-четверте, удосконалюється предметно-ігрова діяльність, що сприяє розвитку сюжетно-рольової гри й комунікативних навичок дитини. Спираючись на прийоми роботи в логопедичній пісочниці, логопед може зробити традиційну методику з розширення словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення, формування фонематичного слуху та сприйняття в дітей дошкільного віку цікавішою, захоплюючою, а найголовніше – продуктивнішою [4, с. 25].

Отже, рівень сформованості психічних процесів відіграє значну роль в ефективності логокорекційної допомоги. Логопед користується різноманітними прийомами для формування довільної уваги, розвитку обсягу, переключенню уваги, розвитку мислення та інше. Використання нетрадиційних технологій, безумовно, неможливо без певних знань, у тому числі про особливості їх використання на практиці.

Нетрадиційні технології належать до числа ефективних засобів корекції та розвитку мовлення, все частіше застосовуються в спеціальній

педагогіці й допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, на тлі комплексної логокорекційної допомоги нетрадиційні методи терапії, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей-логопатів і сприяють оздоровленню всього організму дитини. Емоційно забарвлені логопедичні заняття з використанням нетрадиційних методик, яскравої та влучної наочності дозволяють дітям міцно запам'ятати певну інформацію, допомагають з інтересом оволодівати складним навчальним матеріалом, сприяють їх мовленнєвому розвитку в цілому.

Перспектива дослідження. У перспективах представленого дослідження є апробація однієї з представлених нетрадиційних технологій на практиці в роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии : учебно-метод. пос. / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2009.
2. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
3. Момот Т. Л. Веселий ротик : бібліотека логопеда-практика / Т. Л. Момот. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 20 с.
4. Рібцун Ю. Проведення ігор із дошкільниками-логопатами / Ю. Рібцун // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 45–47.
5. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції : навч.-метод. пос. / Є. Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.

УДК 33.1-452

Золотницька Марина Миколаївна

заступник директора з виховної роботи
Комунальної установи Сумський спеціальний
навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня
школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад
№ 37 «Зірочка» Сумської міської ради
Науковий керівник – доктор пед. наук,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Бондаренко Ю. А.

РОЗВИТОК ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБОМ ІГОР-ДРАМАТИЗАЦІЙ

У статті висвітлено практичний досвід використання ігор-драматизацій у роботі з дітьми зі зниженим зором молодшого шкільного віку з метою розвитку в них виразності мовлення. Автором окреслено вимоги до організації цих занять, корекційні завдання, охарактеризовано етапи роботи, висвітлено засоби корекційного впливу. Проведена робота засвідчила позитивний вплив на розвиток вербальних і невербальних виразних засобів комунікації, що сприяло в подальшому позитивному спілкуванню дитини з однолітками.

Ключові слова: учні зі зниженим зором, молодший шкільний вік, розвиток виразності мовлення, ігри-драматизації.

Постановка проблеми. Мова є важливим компенсаторним фактором, що стимулює розвиток дітей із порушеннями зору. Слово коригує ознаки та властивості предметів, сприяє засвоєнню знань і розширенню кругообігу дітей. Компенсаторна функція мови сприяє розширенню соціальних контактів сліпих і слабозорих, формуванню в них соціально значущих якостей особистості.

Ураховуючи особливості мовного розвитку дітей зі зниженим та глибокими порушеннями зору, корекційна робота повинна бути спрямована на вдосконалення фонетико-фонематичної сторони мовлення, розвиток співвіднесення слова з образом предмета, а також формування граматичного ладу та зв'язного мовлення. Проаналізувавши корекційний потенціал ігор-драматизацій, а також ураховуючи їх цікавість, важливість для розвитку мовлення, змістовно-діяльнісну привабливість дітей, важливо, щоб цей засіб активно застосовувався в корекційній роботі з молодшими школярами зі зниженим зором.

Аналіз досліджень і публікацій. За даними досліджень Н. Короткової, Н. Михайленко та інших, основна функція гри полягає в тому, що вона є засобом соціалізації дитини. Саме через неї відбувається залучення дітей на різних етапах дитинства до культури суспільства, історично накопиченого досвіду діяльності, оволодіння специфічними людськими формами поведінки, способами дії з предметами. Це забезпечується компенсуючим характером гри, яка, зберігаючи сенс і зміст різних форм людської діяльності, робить їх доступними для дітей за рахунок відсутності обов'язковості вимог, притаманних «справжній» діяльності.

У дослідженнях Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Усової відзначається, що в грі відбувається усвідомлення дитиною різних відносин між людьми, усвідомлення самої себе та свого місця у світі, розширення кола мотивів і уявлень [3]. У роботі Ю. Бондаренко, І. Гудим зазначено, що найбільш помітною особливістю спілкування дітей із порушеннями зору є труднощі формування немовних засобів спілкування, що кореняться в нечіткому образі сприйняття людини [1].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження засвідчив, що в молодших учнів із порушенням зору відбувається значне відставання в рівні оволодіння немовних проявів від зрячих дошкільнят. Діти не тільки не відтворюють задані їм невербальні стани, але й не сприймають і не розуміють їх. Для них характерним є скутість рухів, стереотип у вираженні емоційних станів, вербальність знань про правильні жести й можливі дії під час спілкування з дітьми й дорослими. Отже, теоретичний аналіз проблеми дослідження виявив недостатню кількість праць наукового й методичного характеру в напрямі розвитку виразності мовлення дітей зі

зниженим зором та значні проблеми практики у вирішенні цього питання, що є актуальним в умовах сьогодення. Тож, **метою** роботи є розвиток виразності мовлення молодших школярів зі зниженим зором засобом ігор-драматизацій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел засвідчив, що театралізовані ігри, як один із потужних засобів, дуже широко використовуються в корекційно-педагогічній роботі з учнями з особливими освітніми потребами. Ігри-драматизації є одним із різновидів театралізованих ігор і ґрунтуються на власних діях виконавця, виконанні ними певної ролі, використовуючи доступні засоби виразності – інтонацію, міміку, пантоміміку.

Тому нами було запроваджено проведення занять із розвитку мовлення для слабозорих дітей у виховних групах 2-4 класів, які тривають 40 хвилин, обсягом 3 години на тиждень. Заняття проводилися невеличкими групами (5-6 дітей) з постійним складом учасників. Театралізована діяльність була спрямована на вирішення таких корекційних завдань:

- 1) розвиток вербальних і невербальних виразних засобів комунікації;
- 2) розвиток творчості, емоційних проявів, розкріпачення дитини, подолання скутості та сором'язливості;
- 3) подолання емоційної та соціальної депривації.

Основними вимогами до їх проведення стали такі: змістовність і різноманітність тематики; максимальна активність дітей на всіх етапах підготовки та проведення ігор; співробітництво дітей між собою та з дорослими.

Організація ігор-драматизацій передбачала проведення двох етапів: підготовчого та основного. Коротко розкриємо їх сутність. Першочерговим завданням підготовчого етапу був добір матеріалу для подальшого інсценування. При цьому ми керувались індивідуальними вподобаннями дітей, а також наявністю реальних можливостей. Основною проблемою, із якою ми зіткнулися в процесі відбору матеріалу, була невідповідність рівня художньої складності реальним можливостям дітей. Тому нами часто створювалися власні сценарії, чи адаптувалися більш складні. Педагогічне спостереження засвідчило, що якщо дитина не відчувала складнощів у виконанні ролі – вона із задоволенням брала участь у театралізованих дійствах і в подальшому їй можна було доручати складніші ролі. Обираючи для інсценування казку або літературний твір, ми також ураховували інтереси дітей, звертали увагу на те, щоб твір ніс не лише розважальну функцію, а й пізнавальну та корекційну.

На підготовчому етапі ми розпочинали інсценізації з менш складних казок, які діти могли повністю відтворити протягом одного заняття (наприклад, «Колосок», «Троє поросят», «Лисичка-Сестричка і Вовчик-Братик», «Червона Шапочка» тощо), поступово переходячи до більш

складних творів («Дюймовочка», «Кіт у чоботях», «Як півник своє «ку-курі-ку» шукав» тощо).

Наступним важливим кроком підготовчого етапу було формування в учнів із порушеннями зору уявлень про характери персонажів та особливості їх сюжетних взаємодій. Спочатку це відбувалося в процесі прослуховування казки (сценарію), прочитаної з відповідною інтонацією, за ролями. Після цього в ході двостороннього діалогу, з'ясовували ступінь відповідності уявлень дітей із реальними подіями, персонажами, їх вчинками. Визначали, яка інтонація, які рухи були більш характерними для того чи іншого персонажа, як це можна було практично відтворити. Наприклад: ведмідь – грубий голос, розгонисті, незграбні рухи; лисичка – лагідний, тоненький голос, м'які, плавні рухи тощо. Головне в цьому процесі було уникнення цілеспрямованого навчання, як дитині відтворювати образ персонажа.

Отже, на даному етапі відбувалася цілеспрямована робота з розвитку виразності мовлення дітей зі зниженим зором. Важливо в цій роботі було те, що шляхом відповідних запитань кожному дитину підводили до самостійного розуміння й усвідомлення того, як рухається чи говорить той чи інший персонаж, яка загальна манера його поведінки. Крім аналізу характерів персонажів, обговорювали мотиви й наслідки позитивних і негативних вчинків. Ролі розподіляли, виходячи з бажання, а також індивідуальних особливостей і типологічних характеристик дитини. Якщо комусь із дітей не вистачило ролей діючих осіб казки, то вони могли виконувати ролі глядачів, а наступного разу мінялися місцями. За наявності кількох претендентів на одну роль, іноді виконували їх по черзі.

Відомо, що діти в більшості випадків хочуть наслідувати добрих, чесних персонажів, ніж негативних. Педагогічне спостереження засвідчило, що деякі діти відразу ж відмовлялися від такої ролі. Однак, чимало сюжетів відтворюють боротьбу, протистояння добра та зла за рахунок емоційної характеристики позитивних і негативних персонажів. Тому, у нашій роботі діти, поряд із позитивними героями, наслідували й негативних, але здебільшого негативні ролі виконувалися педагогом.

Ще одна проблема, яка була пов'язана з виконанням ролей негативних героїв, – наслідки його вчинків. І хоча вчинки негативних персонажів повинні були засуджуватись і відповідним чином каратись, у випадку трагічної кінцівки театралізації ми вдавалися до прийому її творчої заміни на позитивну. Негативних героїв можна було перевиховати за активної участі дітей, показати, як вони можуть стати кращими та робити добрі справи.

Активна участь дітей у цьому процесі сприяла розвитку їх смаків, почуття прекрасного. На думку Л.Артемової, естетичний вплив театралізованих ігор може бути й більш глибоким: захоплення прекрасним і відвернення від негативного викликають морально-

естетичні переживання, які, у свою чергу, створюють відповідний настрій, емоційний підйом і підвищують життєвий тонус дітей. Свої емоції діти виражали через виразні рухи, міміку, слово, що сприяло розвитку виразності мовлення досліджуваної категорії дітей.

У ході основного етапу дитина відтворювала репліки, рухи, емоційні переживання й поведінку призначеного їй персонажа. І хоча вона мала керуватися сюжетною лінією обраної казки, проте допускалися різні варіації та імпровізації, що сприяло розвитку фантазії, винахідливості дітей. Кожен образ, створений дитиною, завжди був неповторний. У ньому характерні риси персонажа зливалися з особливостями дитини, з її манерою триматися, виражати себе.

Розвитку виразності мовлення також сприяло відповідне музичне оформлення й використання дітьми підручних «самобутніх інструментів» – різноманітних брязкалец, бубонів, дзвоників та іншого обладнання. Для подолання надмірної скутості, сором'язливості дітей, що особливо було помітно в ході перших драматизацій, на заняттях створювали атмосферу емоційного комфорту, дружби, взаємодопомоги та поваги один до одного. Крім того, розкріпаченню та творчій реалізації учнів сприяла активна участь педагога в драматизаціях не тільки як керівника, суфлера, але й як активного учасника ігрових дій. Згодом, найкращі драматизації (міні-спектаклі) демонстрували на різноманітних святах закладу: «8 березня», «Свято осені», тижні мистецтва, творчих звітах тощо.

Висновки. Таким чином, впровадження в освітній процес молодших школярів зі зниженим зором ігор-драматизацій впливало на розвиток вербальних і невербальних виразних засобів комунікації, творчості, розкріпаченню дітей зі зниженим зором, подоланню в них скутості та сором'язливості, що сприяло в подальшому позитивному спілкуванню дитини з однолітками, бажанню комунікувати з ними.

Перспектива дослідження. Перспектива дослідження теми полягає в подальшому аналізі сприйняття та засвоєння молодшими школярами з порушенням зору матеріалу, правильної звуковимови, фонетичного слуху через театралізовану діяльність, що сприятиме покращенню їх соціальної адаптації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Ю. А. Якісна характеристика розвитку інтонаційної виразності мовлення у дошкільників зі зниженим зором /за результатами експериментальної діагностики / Юлія Бондаренко // Спеціальна освіта: стан та перспективи : мат-ли Всеукр. (заочної) наук.-практ. конф. присвяч. 5-річчю кафедри корект. освіти та спец. психол. (Харків, 17–18 травня 2017 року). – Харків, 2017. – С. 214-218.
2. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з вадами зору : [методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 80 с.
3. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : [підручник] / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

Карен Світлана Григорівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Прядко Л. О.**

СИГМАТИЗМ У СИСТЕМІ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Автор обґрунтовує важливість формування правильного мовлення в дітей. На основі аналізу наукової літератури розкриває проблему фонетико-фонематичного недорозвитку в мовленні дітей дошкільного віку. Основна увага автора зосереджена на характеристиці сигматизму, його видів, особливостях прояву. Розкрито логіку корекційно-розвивальної роботи з подолання сигматизму в дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, дислалія, сигматизм, парасигматизм, корекція мовленнєвих порушень.

Постановка проблеми. Найважливішою умовою всебічного розвитку дітей є правильне формування мовлення, рівень розвитку якого визначає можливості дитини в пізнанні навколишньої дійсності, обумовлює характер відносин з однолітками й дорослими, характеризує психічний розвиток. Розвиток мовлення посідає одне з центральних місць у системі спеціальної дошкільної освіти, особливо у зв'язку з підготовкою дітей дошкільного навчання.

Аналіз спеціальної педагогічної літератури та педагогічної практики свідчить про те, що останнім часом збільшилася кількість дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні програмами навчання й виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти трансформується в недостатню мовленнєву підготовку дітей до школи й недоліки пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому [5, с. 15-16]. У зв'язку з цим набуває значущості навчання й виховання дошкільників із порушеннями мовлення та корекційна робота з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення в умовах закладу дошкільної освіти.

Однією з найпоширеніших мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, який полягає в порушенні фізичного, фізіологічного та психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту. Його різновидом є сигматизм – розлад мовлення, що полягає в неправильній вимові шиплячих та свистячих звуків.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі навчання та виховання дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення

присвячені численні науково-методичні дослідження (Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Ю. В. Рібцун, Т. Б. Філічева, Г. В. Чіркїна та ін.). Онтогенетичні дослідження мовлення показують, що в більшості дітей у віці чотирьох-п'яти років звукова сторона мовлення вже майже сформована. Проте в частини дітей порушення звуковимови не зникають, а набувають характеру стійкого дефекту. Як свідчать дослідження, порушення звукової сторони мовлення спостерігаються в більш ніж 30 % дітей дошкільного віку, 7-10 % молодших школярів і 1-2 % школярів старшого віку (Є. Рау, К. Бекер). Неправильна вимова звуків *p*, *p'* становить 26 %, звуків *л*, *л'* – 10 %, свистячих звуків – 22 %, шиплячих – 24 %, звука *й* – 1,5 %, задньоязикових *г*, *к*, *х* – 1 %, дзвінких звуків – 1,5 %. За даними світової статистики, кількість мовленнєвих порушень за останні роки збільшилася, у зв'язку з чим проблема профілактики мовленнєвих дефектів дітей має глобальний характер.

Метою статті є розкрити особливості проявів сигматизму в дітей старшого дошкільного віку на основі аналізу наукових джерел і проаналізувати логіку проведення корекційно-розвивальної роботи щодо їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння рідною мовою як засобом спілкування найбільш інтенсивно відбувається саме в дошкільному віці, коли в дитини надзвичайно висока чутливість до мовної інформації. Це сенситивний вік для оволодіння мовленням і тому завдання навчання й розвитку мовлення завжди розглядалося педагогами та психологами як одне з головних. Важливість своєчасного мовленнєвого розвитку полягає в тому, що він є найпершим проявом серед фундаментальних базових здібностей дитини. Повноцінний розвиток особистості дитини неможливо без виховання в неї правильної вимови. Однак виконання цього завдання пов'язане з багатьма труднощами. Кількість дошкільнят із відхиленнями в мовленнєвому розвитку постійно зростає. Найчастіше та найбільш різко проявляються порушення шиплячих і свистячих звуків. Науковці Р. Левіна, М. Хватцев, М. Александровська, О. Правдина, К. Беккер, А. Герасимова, О. Жукова, В. Кузнецова у своїх працях наголошують на тому, що навіть у старшій групі дитячого садка багато дітей, які не вміють правильно вимовляти їх. На наш погляд, недоліки вимови шиплячих і свистячих звуків у дошкільників є актуальною на сьогодні проблемою.

Проблема корекції мовленнєвих порушень, пов'язаних із проявами сигматизму в дітей дошкільного віку достатньо широко висвітлена в працях А. Богомолової, Н. Гаврилової, В. Литвиненко, Є. Соботович та ін. [1; 2]. Однак вузькоспеціалізовані дослідження з проблеми вивчені значно гірше, серед таких можна назвати лише праці І. Марченко, Є. Пожиленко, Л. Федорович, Я. Пищалки [4].

Порушення звуковимови – це стійкі індивідуальні відхилення від норми у вимові звуків, викликані специфічними причинами, які потребують спеціальної логопедичної допомоги [3, с. 14]. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє виділити основні види порушень вимови свистячих і шиплячих звуків, які зустрічаються в мовленні дітей дошкільного віку. Зупинимося на характеристиці деяких із них.

Порушення вимови звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'] – стигматизм свистячих звуків, яко дин із семи видів неправильної вимови приголосних звуків у дітей дошкільного віку, зустрічається досить часто [3, с. 9]. Розрізняють три форми порушень вимови звуків: викривлена вимова звука, відсутність звука й заміна одного звука іншим.

Науковці виділяють цілу низку причин неправильної вимови звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'], основними серед яких є: неточність у рухах, положеннях органів артикуляції (неправильна будова зубощепленої системи); рідкі зуби; відсутність різців; неправильний прикус (прогенія, прогнатія, відкритий прикус, боковий відкритий прикус): напруженість м'язів передньої частини, спинки, кореня язика; язик не опускається на дно ротової порожнини нижче рівня нижніх зубів: невміння виконувати язиком мимовільні цілеспрямовані рухи; порушення фонематичного слуху.

На основі виділених вище причин розмежовують фонетичні, фонематичні та фонетико-фонематичні порушення звуковимови.

Фонетичні (антропофонічні або моторні) порушення (сигматизм свистячих звуків) виявляються у викривленому звучанні вже засвоєної фонем, яка чітко виокремлюється дитиною серед інших фонем та ніякою з них не замінюється. Основною причиною є неточність у рухах і положеннях органів артикуляції або порушення артикуляційної моторики, зокрема діти не можуть правильно виконувати рухи язиком та іншими артикуляційними органами й утримувати потрібну артикуляційну позу, що є причиною того, що звук вимовляється неточно, викривлено.

Фонематичні (фонологічні або сенсорні) порушення (парасигматизм свистячих звуків) виявляється в заміні одного звука іншим, що свідчить про нерозпізнання фонем, діти не чують різниці між потрібним звуком і його замінником. Причиною цього є недостатня сформованість фонематичного слуху. Діти взагалі не розрізняють близькі за акустичними ознаками фонем, слова із цими звуками, і як результат – страждає зміст слів і точність сприймання мовлення оточуючих людей. Ці порушення суттєво впливають і на результативність писемного мовлення.

Фонетико-фонематичні порушення являють собою прояви не тільки заміни одних звуків іншими, але й викривлення деяких звуків.

М. Фомічова виділяє: міжзубний сигматизм, коли кінчик язика просувається між верхніми та нижніми різцями; губно-зубний сигматизм,

коли нижня губа піднімається до верхніх різців і утворюється звук подібний до ф, в; призубний сигматизм, коли кінчик язика упирається у верхні та нижні різці, і заважає струменю повітря пройти вільно крізь зубну щілину; боковий сигматизм, коли кінчик язика упирається в альвеоли, а струмінь повітря проходить між кутніми зубами та боковими краями язика; носовий сигматизм, коли корінь язика піднімається до м'якого піднебіння, яке опускається та утворює прохід для повітряного струменя, що видихається через ніс [5, с. 128].

У мовленні дітей дошкільного віку частими є прояви заміни звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'] іншими звуками (парасигматизм свистячих звуків). Їх видами є: заміна свистячих звуків звуками ш, ж (сумка – «шумка», зима – «жима»); заміна свистячих звуків звуками т, д (собака – «тобака», зуби – «дуби»).

Сигматизм шиплячих звуків являє собою вади вимови звуків [ш], [ж], [ч], [щ]. Основні його види: міжзубний сигматизм, коли кінчик язика просувається між верхніми та нижніми різцями, видихуваний струмінь повітря слабкий; при такій вимові звук [ш] має шепелявий відтінок; боковий сигматизм, коли кінчик язика упирається в альвеоли або нижні різці, бокові краї язика опущені, та струмінь повітря проходить між кутніми зубами та боковими краями язика (праворуч, ліворуч або по обом краям язика); при такій вимові замість [ш] чується звук, який нагадує хлюпання; носовий сигматизм, коли корінь язика піднімається до м'якого піднебіння, яке опускається та утворює прохід для повітряного струменя, що видихається через ніс; при такому порушенні вимови чується звук, що нагадує [х] з носовим відтінком;

Парасигматизм шиплячих звуків – це заміна звуків [ш], [ж], [ч], [щ] іншими звуками. Його види: губно-зубний парасигматизм, коли нижня губа піднімається до верхніх різців, утворюється щілина, крізь яку виходить повітряний струмінь; звук [ш] при такій вимові замінюється на звук [ф] (шолом – «фолом», дошка – «дофка»); призубний парасигматизм, коли кінчик язика упирається у верхні та нижні різці, і заважає струменю повітря пройти вільно крізь зубну щілину, бокові краї язика притиснуті до верхніх кутніх зубів; звук [ш] при такій вимові замінюється на звук [т] (шуба – «туба», каша – «ката»); свистячий парасигматизм, коли губи розтягнуті в посмішку, а широкий кінчик язика опущений за нижні різці, посередині язика утворюється жолоб, по якому виходить повітряний струмінь; при такій вимові звук [ш] замінюється на звук [с] (кішка – «кіска», шапка – «сапка»).

Методика логопедичної роботи при порушеннях вимови звуків передбачає формування в дітей дошкільного віку умінь і навичок правильного сприймання й відтворення звуків. Логопед повинен віднайти ефективні методи та прийоми навчання дитини правильної вимови. При фонетичних порушеннях вимови більшу увагу приділяють розвитку артикуляційного апарату, розвитку дрібної та загальної моторики.

При фонематичних порушеннях основна увага логопеда зосереджена на організації роботи з розвитку фонематичного слуху.

Висновок. Подолання порушення вимови звуків потребує чітко спланованої, організованої, розумно продуманої системи корекційної роботи, що є подальшим етапом нашої дослідницької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаврилова Н. С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей : монографія / Н. С. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк Сервіс», 2011. – 200 с.
2. Литвиненко В. А. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення дітей дошкільного віку засобами артпедагогіки : [навч.-метод. посіб.] / В. А. Литвиненко ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Університетська книга : Кубраков С. Г., 2011. – 144 с.
3. Мазур Н. Конспекти логопедичних занять із навчання правильної вимови звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'], [дз], [дз'] дітей дошкільного віку / Н. Мазур, В. Романенко, Л. Федорович. – Запоріжжя, 2013. – 387 с.
4. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія). – 1-видання / І. С. Марченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.
5. Шеремет М. К. Хрестоматія з логопедії : навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – 360 с.

УДК: 376.016

Ланько Ніна Михайлівна

вихователь ДНЗ № 51 «Барвінок»
Чернігівської міської ради

ЕКСКУРСІЯ ЯК МЕТОД ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлюється проблема патріотичного виховання. Особливості планування екскурсій на виробництво. Розглядається їх орієнтовна тематика, аналізуються загальні методичні вимоги до їх організації та проведення екскурсій.

Ключові слова: патріотичне виховання, загальний недорозвиток мовлення, екскурсія, планування, тематика.

Постановка проблеми. Проблема патріотичного виховання на сьогодні в Україні є однією з найгостріших. Патріотизм у сучасних умовах має дати новий імпульс духовному оздоровленню та відродженню народу. Патріотизм, духовність, моральність, любов до родини та рідної землі, довкілля – такі головні пріоритети в сучасному вихованні.

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній науково-методичній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнього. В умовах сьогодення, під час організації освітнього процесу дотри-

муються принципу інтеграції, який базується на дотриманні основних закономірностей розвитку психічних процесів дошкільників і передбачає на кожному етапі розвитку дитини застосовувати певні засоби виховання й навчання, використання яких залежить від сенситивності дошкільного етапу.

Для формування патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, ми використовували такий метод виховного процесу як екскурсія, яка дозволяє спостерігати, а також безпосередньо вивчати різні об'єкти, явища та процеси в природних або штучно створених умовах.

Розвиток і поширення екскурсій як методу й форми роботи були пов'язані в педагогіці з боротьбою проти схоластики й вербалізму в навчанні. Важливе місце екскурсіям відводили Я. Коменський, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Ф. Фребель. У зв'язку з розробкою ідей краєзнавства в 60-і роки XIX ст. екскурсійний метод навчання широко пропагували у своїх творах К. Ушинський, Д. Семенов, А. Герд та інші методисти. У дошкільній педагогіці важливого значення екскурсіям надавали Є. Водовозова, Є. Тихеева, А. Симонович.

Мета статті. Розгляд теорії та практики проведення екскурсій, як методу виховання патріотичних почуттів у дітей із загальним недорозвитком мовлення, розроблення технологічних карт екскурсій.

Виклад основного матеріалу. Великого значення екскурсіям надавав В. Сухомлинський, вважаючи кожен подорож у природу уроком розвитку розуму, почуттів, моралі [6].

Ознайомлення з новими об'єктами на екскурсіях поєднується з розширенням словника, розвитком мови. Чуттєвий досвід, що формується внаслідок дії аналізаторів, тісно пов'язується зі словом, що забезпечує зв'язок першої та другої сигнальних систем.

Високо цінувала екскурсії в природу Є. Тихеева, яка внесла серйозний внесок у розробку методики їхнього проведення. Її основна вимога – зробити зміст екскурсії цікавим для кожної дитини, тому що «точність спостереження та глибина сприйняття пропорційні інтересові» [7]. І далі: «Чим вдаліше була проведена екскурсія, чим більш вона зацікавила й захопила дітей, тим різноманітніше вони будуть надалі реагувати на неї: пригадувати, розпитувати, відбивати бачене й пережите в грі, в образотворчій діяльності».

У дослідженні «Краєзнавство в народній школі» С. Русова стверджувала, що краєзнавство є тим підґрунтям, «тереном», на якому повинна будуватися національна школа кожного народу та процес виховання свідомих, активних громадян-патріотів [5, с. 33].

Дослідження вчених, виконані в останні роки, переконливо показують, що на екскурсіях створюються сприятливі умови для всебічного розвитку дітей. Ознайомлення дошкільників із навколишнім –

перші кроки в пізнанні рідного краю, рідної природи, у вихованні любові до Батьківщини [2, с. 7-8].

Екскурсія – методично продуманий показ визначних місць, пам'ятників історії та культури, в основі якого лежить аналіз об'єктів, що знаходяться перед очима екскурсантів, а також уміла розповідь про події, пов'язані з ними. Також екскурсія є одним із видів масової культурно-освітньої, агітаційної та навчальної роботи, що має на меті розширення й поглиблення знань.

Саме екскурсія є однією з важливих видів дитячої діяльності, під час якої задовольняються пізнавальні потреби дитини, виховують любов до рідного краю, естетичне ставлення до природи, повагу до людини-трударя, розв'язуються оздоровчі завдання. Екскурсія – це важлива форма організації освітнього процесу в дитячому садку, особливий вид занять, що дає можливість у природній обстановці ознайомити дітей із природним довкіллям, культурними об'єктами, архітектурними пам'ятками, із діяльністю дорослих.

На екскурсіях діти мають можливість спостерігати досліджувані об'єкти та явища під безпосереднім керівництвом вихователя. Даний вид діяльності вчить дітей не тільки спостерігати, а й відповідати на запитання під час бесіди, тобто допомагають ставати активними учасниками виховного процесу, дитина безпосередньо бачить, чує, відчуває навколишній світ, це створює в неї більш яскраві, емоційно насичені, образи, що запам'ятовуються. Таким чином, дитина отримує можливість доповнити й поглибити свої знання, вміння й навички.

Нами було розроблено та проведено з дітьми, із залученням батьків низку екскурсій. Цілями даних екскурсій і екскурсії в краєзнавчий музей є ознайомлення дошкільників з історією виникнення міста, з його визначними пам'ятками, промисловістю, з результатом праці людей різних поколінь, і розширення знань дітей про рідне місто, виховання нетерпимості до безладдя, прагнення зробити вулиці, сквери міста кращими, чистішими, шляхетнішими. Екскурсії створюють у дітей потужну мотивацію до пізнання рідного краю, розвивають у дітей почуття гордості й патріотизму та є тим самим фоном, на якому засвоєння досить складних відомостей іде легко й невимушено. За кілька днів до екскурсії вихователь проводить із дітьми невелику бесіду, з тим щоб викликати в них інтерес до майбутнього заняття. Організаційна сторона екскурсії виражається в чіткому продуманому плані її організації. Педагог-екскурсовод заздалегідь відвідує місце екскурсії, продумує найбільш доцільний шлях прямуювання, розстановку дітей для спостереження.

Цінність екскурсії полягає в безпосередньому ознайомленні дітей із предметами, явищами природи, діяльністю дорослих у природних умовах. Починають проведення екскурсій з екскурсій-оглядів у межах дитячого садка, під час яких дітей ознайомлюють із його приміщеннями,

організують їхнє спостереження за роботою його працівників. Потім екскурсії з дітьми проводять за межами дитячого садка (в магазин, на пошту, в бібліотеку та ін.). Специфічне значення екскурсій полягає в забезпеченні першого сприймання невідомих предметів і явищ. За правильної методики таке сприймання є яскравим і цілісним, наснаженим емоційним ставленням дитини до побаченого, що сприяє розвитку її пізнавальних інтересів, а також розвитку патріотичних почуттів.

Ми знайомили дітей із працею батьків на виробництві та спостерігали формування в дітей інтересу до праці дорослих. Такий інтерес дійсно з'являвся, він мав конкретний зміст і реальні форми вираження. Відбувалася як би трансформація загальних уявлень про людину-трудівника в конкретну особистість, «опредметнення» загальних положень. Ознайомлення дітей із працею батьків розширює їх знання про підприємства і установах міста, де трудяться їхні рідні.

Діти мають поступово усвідомлювати, що моральний аспект патріотизму полягає і в розвитку національної економіки (це нові робочі місця, заробітна плата працівникам, доходи бюджету, раціональне використання яких робить життя в рідній країні достойним), і в підтримці національного виробника, і в економічній, господарській порядності власників підприємств, і в розвитку меценатства тощо. Щодо цього педагог може використати приклади з історії та із сучасного життя країни.

Водночас у дітей розширюються знання про характерні для рідного краю професії людей, про конкретних їх представників.

У нашому дошкільному закладі працюємо за потижневим плануванням. На кожний тиждень нова лексична тема, тому екскурсії проводилися відповідно темі тижня. Це давало змогу дітям більш доступніше викласти дану тему. Екскурсії проводилися від найближчого до дальшого.

Для проведення екскурсій нами були розроблені технологічні карти екскурсій. Наведемо їх нижче.

Технологічна карта екскурсії рідним містом

Тема: «Рідне місто моє».

Мета: ознайомити з архітектурними спорудами минулих сторіч; розвивати пізнавальний інтерес, увагу, спостережливість; виховувати любов до свого рідного міста, гордість за його досягнення.

Тривалість: 40 хвилин; дорога 30 хвилин пішки.

Маршрут: з вул. Олегове поле по місту

Завдання	Познайомити дітей з історією рідного міста; розповісти про наше місто в стародавні часи; познайомити з легендою про князя Чорного
Підготовка	Вихователь: продумування маршрутів, читання

	історичних довідок про місто, підготовка фотографій різних куточків міста, підбірка мовного матеріалу, матеріалів для д/г. Діти: перегляд фото різних видів міста, вивчення віршів про Чернігів
Зміст екскурсії	Розповідь вихователя про виникнення міста, про історичне минуле, про собори, церкви, визначні місця
Нова інформація	Легенда про князя Чорного. Спостереження за архітектурними пам'ятками міста, ознайомити з назвами соборів, церков, назвами вулиць міста
Підсумки	Заняття по темі, фоторепортаж з екскурсії, малювання по темі
Післяекскурсійна робота	Д/г «Своє місто знаю, всім розповідаю», «Екскурсовод». Виготовлення стінгазет. Малюнки куточків міста

Технологічна карта екскурсії на швацьку фабрику «Елегант»

Тема: «Одяг».

Мета: ознайомити дітей із працею людей на швацькій фабриці; познайомити з операціями, які виконують працівники, щоб створити одяг. З професіями людей, які виготовляють одяг. Виховувати допитливість, спостережливість, повагу до праці людей на даному виробництві.

Тривалість: 45 хвилин.

Маршрут: з вул. Олегове поле на пр. Перемоги.

Об'єкти: тканина, викрійки, робота технолога, робота розкрійників, робота швачок, готовий одяг.

Завдання	Ознайомити дітей із різними видами тканин. Із професіями людей, які виготовляють одяг. Донести до свідомості дітей те, що люди своєю працею приносять користь іншим людям, своїй країні та навіть іншим державам (Франції, Англії, Польщі)
Підготовка	Вихователь: домовленість про екскурсію з керівництвом фабрики, бесіда з екскурсоводом, підбір матеріалу до занять, гри. Діти: перегляд сюжетних картинок, вивчення віршів, слухання розповідей, приказок, скоромовок
Зміст екскурсії	Вступна бесіда вихователя Ознайомлення з роботою по виготовленню одягу (екскурсовод)

Нова інформація	Спостереження за роботою фабрики. Різні види тканин. Викрійки
Підсумки	Фоторепортаж з екскурсії
Післяекскурсійна робота	Д/г «Такі різні тканини», «Що потрібно для роботи?», «Підбери потрібний одяг», «Чоловічий. жіночий, дитячий». С/г «Ательє», «Дизайнери». Прикрашання силуетного зображення одягу. Заняття

Технологічна карта екскурсії на хлібзавод

Тема: «Продукти харчування».

Мета: ознайомити дітей із працею пекаря; виховувати повагу до людей, які виготовляють хліб, бережне ставлення до хліба.

Тривалість: 40 хвилин; дорога 30 хвилин на мікроавтобусі.

Маршрут: з вул. Олегове поле на вул. Ціолковського.

Об'єкти: заміс тіста, виготовлення хліба, випікання та виймання хліба, виготовлення сухариків та хлібних чипсів, свіжовипечений хліб.

Завдання	Показати дітям, де і з чого виготовляють хліб, які види праці треба зробити, щоб отримати хліб на столі
Підготовка	Вихователь: домовленість з підприємством, підбір картинок серії «Звідки хліб прийшов?», читання оповідань для дітей з теми, підбірка мовного матеріалу, виготовлення солоного тіста. Діти: вивчення віршів, пісеньок, приказок та прислів'їв про хліб
Зміст екскурсії	Знайомство з процесами виготовлення хліба, розповідь про роботу пекаря (екскурсовод)
Нова інформація	Спостереження за виробництвом хліба, хлібних чипсів, сухариків
Підсумки	Низка занять про хліб, вивчення віршів, чистомовок, фоторепортаж з екскурсії, виготовлення хлібних виробів для дитячого магазину
Післяекскурсійна робота	Д/г «СРГ «Магазин», «Сім'я» Ліплення хлібобулочних виробів із солоного тіста

Технологічна карта екскурсії на меблеву фабрику «Верес»

Тема: «Меблі».

Мета: познайомити дітей із працею меблярів, виховувати повагу до праці меблярів, бережне ставлення до меблів, повагу до чужої праці.

Тривалість: 40 хвилин; дорога 30 хвилин на мікроавтобусі.

Маршрут: з вул. Олегове поле на вул. Ціолковського.

Об'єкти: деревина, заготовки для меблів, виготовлення стільців, ліжок, комодів, столиків

Завдання	Ознайомити дітей із виробництвом дитячих меблів; прослідкувати процес виробництва меблів від звичайної деревини до стільця чи ліжка; ознайомити з цехами виробництва. Донести до відома дітей, що меблі з фабрики експортують у Польщу, Білорусь, Литву, Латвію і цим прославляють нашу країну
Підготовка	Вихователь: домовленість про екскурсію, знайомство з різними видами меблів і матеріалами, з яких виготовляють меблі, активізація словникового запасу, підбір мовного матеріалу Діти: вивчення віршів, приказок та прислів'їв про роботу столярів
Зміст екскурсії	Вступна бесіда вихователя Розповідь директора про фабрику Знайомство з цехами фабрики
Нова інформація	Спостереження за процесами виготовлення меблів Спостереження за працею меблярів
Підсумки	Низка занять з теми, фоторепортаж з екскурсії
Післяекскурсійна робота	Д/г «Які меблі?», «Що потрібно для роботи?», «З чого виготовлено?» Конструювання меблів із лічильних паличок, різних конструкторів, коробок Оздоблення силуетів меблів

Висновки. Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити актуальність формування патріотичних почуттів у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Обґрунтовано й доведено роль екскурсій для формування патріотичних почуттів у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

В умовах сьогодення для розвитку освіти провідними в закладах освіти різного рівня є інноваційні методи та прийоми навчання. Одним із методів ми вважаємо екскурсії, що може стати робочим інструментарієм для вихователів логопедичних груп. Одним із надзвичайних перспективних напрямів є розроблення технологічних карт, які були нами розроблені.

Перспектива дослідження. Плануємо надалі впроваджувати новітні методи та прийоми в подальших дослідженнях патріотичних почуттів у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – 2017 р.
2. Богущ А. М. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підруч. для ВНЗ / А. Богущ, Н. Гавриш. – К. : Слово, 2008. – С. 7-8.
3. Белкіна Є. В. Дитина : методичні рекомендації до програми виховання і навчання дітей віком від 3 до 7 років / Є. В. Белкіна, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко та ін. – К. : Богдана, 2004. – С. 128–134.
4. Бібліотечка вихователя дитячого садка. – № 9. – Травень, 2001.
5. Русова С. Краєзнавство в народній школі / С. Русова // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. 1. – С. 25–33.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. Школа.
7. https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65625a2bc69a4d53b89421306d27_0.html

УДК 376-056.264:81

Лисюк Світлана Вікторівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **Л. О. Прядко**

НЕТРАДИЦІЙНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті, теоретично обґрунтовано нетрадиційні засоби корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Автором описано різноманітні традиційні та нетрадиційні технології: логопедична лялька, казкотерапія, логоанімація, скоромовки, радіомовлення, спеціалізовані логопедичні комп'ютерні програми.

Ключові слова: фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, нетрадиційні засоби корекції, порушення мовлення.

Постановка проблеми. Повноцінне оволодіння мовленням є запорукою розвитку особистості дитини та подальшої соціалізації. Дитина до вступу до школи має загалом опанувати рідною мовою, засвоїти літературні норми, оволодіти культурою усного мовлення та спілкування – останнім етапом формування первинних вимовних умінь і навичок дитини – вважають чотири-п'ять років. З огляду на це формування правильного усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями звуковимови в умовах закладу дошкільної освіти залишається актуальною як для теорії та практики дошкільного виховання, так і для дошкільної логопедії в освітньому просторі.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженнями Р. Лалаєвої, Р. Левіної, Н. Нікашиної, Г. Чиркіної, та ін. доведено, що головною умовою успішного виправлення порушень мовлення є розвиток сприйняття звуків мовлення. Зокрема, дослідник М. Жинкін наголошує, що усунення слухового контролю механізму мовлення неможливе за жодних обставин.

Науково-методологічні дослідження Г. Каше, С. Коноваленко, Ю. Рібцун, Т. Філічевої, Г. Чиркіної присвячені проблемі діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дошкільників із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Розуміння дошкільником фонетичних особливостей звуків у слові впливає на мовленевий розвиток, засвоєння граматичної будови слова, словника, артикуляції та дикції, як зазначають Д. Богоявленський, Д. Ельконін та О. Лурія.

Мета статті – теоретично обґрунтувати нетрадиційні засоби корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення на сьогодні діагностується в 17 % – 42 % дітей дошкільного віку. Воно проявляється порушенням процесів формування звуковимовної системи рідної мови в дошкільників із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприйняття й вимови фонем, а корекція фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення набуває особливо актуального значення в дошкільний період [3].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (ФФНМ) – це процес порушення формування звуковимовної системи рідної мови в дітей із різними мовленнєвими розладами мовлення внаслідок дефектів сприймання й вимови фонем.

Цей недорозвиток мовлення має кілька ступенів вираження:

1) легкий, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо виділення порушених у вимові звуків однієї фонетичної групи;

2) середній, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть за їх правильної вимови;

3) тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами й важко диференціюються відношення між звуковими елементами.

Учені виділили основні прояви, що характеризують цей стан:

1. Недиференційована вимова пар або груп звуків. У цих випадках один і той самий звук може слугувати для дитини заміном двох-трьох інших звуків.

Наприклад, м'який звук [т'] вимовляється замість звуків [с, ч, ш] («тюмка», «тяска», «тяпка» замість сумка, чашка, шапка).

2. Заміна одних звуків іншими, такими, що мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів під час вимови для дитини. Звичайно, звуки, складні для вимовляння, замінюються більш легкими, які характерні для раннього періоду розвитку мовлення.

Наприклад, звук [л] вживається замість звуку [р], звук [ф] – замість звуку [ш]. У деяких дітей ціла група свистячих і шиплячих звуків може бути замінена звуками [т] і [д] («табака» замість собака тощо).

3. Змішування звуків. Це явище характеризується нестійким вживанням цілої низки звуків у різних словах. Дитина може в одних словах вживати звуки правильно, а в інших – замінювати їх на слова, що є близькими за артикуляцією або акустичними ознаками. Так, дитина, яка може правильно вимовляти звуки [р], [л] у зв'язному мовленні вимовляє їх змішано.

При фонетико-фонематичних порушеннях мовлення поряд із порушеннями фонетичної сторони мовлення (недостатня сформованість фонематичного слуху), наявне недорозвинення фонематичних процесів: фонематичного сприймання (слухової диференціації звуків), фонематичного аналізу, фонематичного синтезу, фонематичних уявлень.

Для успішної корекції фонетико-фонематичної компетентності (ФФК) дітей дошкільного віку використовують різноманітні традиційні та нетрадиційні технології:

- логопедична лялька,
- казкотерапія,
- логоанімація,
- скоромовки,
- спеціалізовані логопедичні комп'ютерні програми.

Опишемо їх більш детально.

Логопедична лялька – інструмент логопедичних занять, що полегшує процес комунікації вчителя-логопеда з дитиною, використовується з метою комплексного вирішення логокорекційних, психокорекційних і загальнорозвивальних завдань [4]. Індивідуальні або групові заняття, які проводяться з використанням логопедичної ляльки стають значно цікавішими. У процесі заняття виконуються вправи для закріплення вимови звуків, дітям в ігровій формі пропонується відгадати загадки. Мета ігор-занять із логопедичною лялькою – більш прискорена підготовка артикуляційного апарату до постановки звуків та їх автоматизації [4]. Логопедична лялька має легке для вимови дітьми ім'я.

Отже, логопедична лялька як засіб корекції надає змогу істотно поліпшити формування й відновлення мовленнєвої функції в дошкільників із ФФНМ.

Казкотерапія – це терапія казковою атмосферою, процес узагальнення проблемних ситуацій та активізації ресурсів, потенціалу дитини, матеріалізація мрій і надання дитині рішучості. Казкотерапію

доцільно проводити один раз на тиждень, упродовж 15–20 хвилин. Казкотерапія впливає на саморозвиток і самовираження дитини дошкільного віку, а також формує гармонійну людину, розширює світогляд дитини, сприяє формуванню цінностей.

Логоанімація – це інноваційний прийом корекційної роботи, який впливає на свідомість і почуття дитини. Впровадження логоанімації в освітньо-корекційний процес дає можливість ефективно поєднувати традиційні та сучасні засоби корекції, мотивуючи дошкільників до активного виконання вправ із головними персонажами логофільмів, що спрямовані на розвиток мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення, дрібної моторики. Логоанімація мотивує дошкільників до розвитку мовленнєвого дихання, просодичної сторони мовлення, дрібної моторики рук за допомогою різноманітних вправ, під час виконання яких діти стають активними учасниками. Застосування скоромовок – важливий елемент формування мовлення та корекції його порушень. Скоромовки в логопедичній роботі з дошкільниками застосовуються на етапі автоматизації звуків (з метою чіткої вимови звуків у словах і фразах). Діяльність дітей доцільно зорієнтувати на жваве промовляння скоромовок, вимову їх із різною тональністю, пошепки, але з чіткою артикуляцією. Отже, скоромовки сприяють формуванню мовленнєвого апарату дошкільника, привчають дитину до складних поєднань звуків, тому є результативним методом корекції фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в дітей дошкільного віку. Поширенню та пропагуванню інформації сприяє радіомовлення.

На даний час розробляється все більше і більше комп'ютерних логопедичних ігор, завдань, які сприяють збагаченню словника, розвитку зв'язного мовлення дітей, покращують фонематичне сприйняття тощо. Найчастіше комп'ютерні вправи, ігри включають в структуру традиційного індивідуального логопедичного заняття як допоміжний інноваційний елемент. Між логопедом і дитиною встановлюється тісний емоційний контакт. Дитина відчуває себе розкутою, підвищується її самооцінка, значно покращується результативність роботи.

Існують такі інтерактивні ігри як «Буквений дощик», «Прийменник», «Склади слово», «Склади речення за малюнками», «Артикуляційна гімнастика» тощо. Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час проведення логопедичних занять допомагає цікавіше й переконливіше подавати матеріал. Учні з великою цікавістю виконують запропоновані завдання, працюючи самостійно або в парах. Використання ІКТ у логопедичній роботі допомагає оптимізувати, індивідуалізувати процес навчання, розширює можливості роботи з наочним матеріалом, що сприяє успішному досягненню поставленої мети.

Висновки. Використання нетрадиційних засобів корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах

закладу дошкільної освіти підвищує інтерес до рідної мови, допомагає в ігровій формі краще засвоїти матеріал. Чим різноманітніше будуть засоби логопедичного впливу на дітей дошкільного віку, тим більш успішним буде формування в них мовлення.

Перспектива дослідження полягає в подальшому вивченні проблеми використання нетрадиційних засобів корекції фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нетьосов С. І. Використання програмно-апаратного забезпечення в процесі корекції вад слуху та мовлення у дітей [Електронний ресурс] / С. І. Нетьосов // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016 –Т. 4. – № 4. – С. 72–82. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua>.
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
3. Рібцун Ю. В. Особливості фонематичної складової мовлення дітей середнього дошкільного віку із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – № 18. – С. 208 – 212.
4. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю. В. Рібцун. – Харків : Основа, 2013. – 239 с.
5. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

УДК 376.353:796.011.3

Манзір Оксана Анатоліївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка.
Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доцент **О. В. Боряк**

ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано характеристику мовленнєвої діяльності дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку, складено в результаті аналітико-теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури.

Встановлено, що на сучасному етапі розвитку суспільного дошкільного виховання закономірно першочерговим завданням висувається виховання мовленнєвої особистості, спроможної до активної взаємодії з партнерами по спілкуванню. Це завдання є актуальним і для дошкільного виховання дітей зі зниженим зором, оскільки спрямовує діяльність педагогів на підготовку вихованців до отримання освіти не лише в системі спеціального, а й в інклюзивному середовищі однолітків, що й зумовило своєчасність розробки проблеми розвитку мовленнєвої діяльності в цієї категорії дітей.

Ключові слова: діти зі зниженим зором, старший дошкільний вік, мовленнєва діяльність, порушення мовлення.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільного дошкільного виховання закономірно першочерговим завданням висувається виховання мовленнєвої особистості, спроможної до активної взаємодії з партнерами по спілкуванню. Це завдання є актуальним і для дошкільного виховання дітей із порушеннями зору, оскільки спрямовує діяльність педагогів на підготовку вихованців до отримання освіти не лише в системі спеціального, а й в інклюзивному середовищі однолітків, що й зумовило своєчасність розробки проблеми розвитку мовленнєвої компетентності в дітей із порушеннями зору [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури з проблеми мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку переконливо довів, що мову слід розглядати як компонент активної, цілеспрямованої поведінки, продукт та елемент комунікації, оскільки завдяки мові людина стає здатною до чисельних контактів, у процесі яких вона розширює та встановлює взаємозв'язки з оточуючим її природним, предметним і соціальним світом [1].

Мета статті – у результаті ґрунтовного теоретичного аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури визначити особливості мовленнєвої діяльності старших дошкільників зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу. Мовлення як провідний засіб спілкування виникає з потреби в ній людини на певному етапі розвитку комунікативної діяльності. Приблизно з трьохрічного віку мовлення стає основною комунікативною операцією. У цьому віці домінуюче місце в активній діяльності дитини починає займати гра, а ігрова діяльність вимагає стійких мовленнєвих контактів між дітьми, що передбачає наявність у них навичок мовленнєвої діяльності. Мовлення починає передувати діяльності, ставати засобом її організації [1].

Необхідність задоволення пізнавальних інтересів дітей призводить до поглибленого знайомства з довкіллям, у тому числі й з іншими людьми та партнерами. При цьому перебудовується й форма спілкування – вона стає більш особистісною та довільною. Мовлення стає самостійним видом діяльності [1].

У дитини з'являється здатність до диференційованого відбору мовленнєвих засобів висловлювання залежно від ситуації та учасників спілкування [1].

У дитини з порушеннями зору розвиток мовлення відбувається за тими самими закономірностями, що й у нормі. Проте зорова патологія зумовлює специфічні особливості як у сприйманні довкілля, так і в його пізнанні. Оскільки ці психічні процеси здійснюються за активною участю мовлення, у дітей виникає певний розрив між словом і образом, наприклад, під час сприймання кольорів і їх позначення словом (страждає сигніфікативна функція слова). Це призводить до вербалізації уявлень про довкілля й вимагає спеціальної роботи з їх конкретизації [1].

Затримується й накопичення словникового запасу, процес розуміння значення слів, особливо опанування їх узагальненим значенням. Це відображається на засвоєнні структури мовлення, практичному опануванні способами оперування словами.

Як відомо, засвоєння граматичної будови мовлення в нормі відбувається в процесі спілкування з дорослими на основі слухового сприймання й наступного наслідування. Порухення зорового сприймання стримує наслідування немовних засобів спілкування – міміки, пантоміміки, інтонації, які є невід'ємними компонентами усного мовлення.

Не дивлячись на численні відхилення в розвитку різних компонентів мовленнєвої діяльності при різноманітних порушеннях зору, за умов правильного формуючого та корекційного впливу батьків і педагогів мовлення дітей розвивається до нормального рівня та слугує могутнім засобом компенсації, суттєво розширюючи їх пізнавальні можливості в усіх видах діяльності.

Найбільш сприятливі умови для виховання мовленнєвої особистості створюються на етапі старшого дошкільного віку, на час якого в дітей із порушеннями зору сформовано всі основні компоненти усного мовлення – звуковимова, достатній словниковий запас, доступні граматичні та синтаксичні уявлення. Цей період мовленнєвого розвитку є найбільш сенситивним для формування в них комунікативної компетентності, яку науковці розглядають як здатність дитини користуватися рідною мовою як засобом комунікативної взаємодії в товаристві людей, розуміти їх і бути зрозумілою, узгоджувати з ними свої наміри й бажання.

Мовленнєві розлади дітей зі зниженим зором зустрічаються значно частіше, ніж у тих, які мають нормальний зір.

У процесі освоєння зв'язного мовлення й розповідання діти починають активно користуватися формальним сурядним зв'язком. Зростає питома вага простих поширених висловлювань, складносурядних і складнопідрядних. Широко використовується пряме мовлення.

Для старшого дошкільного віку характерний високий рівень розвитку мовлення. Більшість дітей правильно вимовляють усі звуки, можуть регулювати силу голосу, темп мовлення, використовувати інтонацію питання, радості, подиву. До цього часу в дитини накопичується значний запас слів.

Найбільш яскравою характеристикою мовлення дітей 6-го року є активне освоєння різних типів текстів.

Розуміння дитиною зі зниженим зором змісту слова, як і зрячої, проходить цілий ряд ступенів. До півтора років зрозумілі слова стають більш стійкими й узагальненими: дитина знає назву обмеженого кола навколишніх предметів, дії з ними й назви окремих якостей предметів, може оцінити їх.

Розвиток мовленнєвого спілкування спирається на розвиток фонематичного слуху. Приблизно після півтора року відбувається стрибок у розвитку мовлення дитини, і вона починає розвиватися прискореними темпами. Саме в цей час дитина використовує мовлення для спілкування. До двох років виникає описове мовлення.

Швидко зростає активний словник, удосконалюється граматична сторона мовлення. Спілкування дитини зі зниженим зором у цей період направлено на дорослого, тому наслідуючи дорослих, вона опановує величезний запас слів і цілих пропозицій, незрозумілих поки їй за змістом.

Активне спілкування дитини зі зниженим зором із дорослим у спільній предметній діяльності забезпечує утворення зв'язку слова з означуванням їм предметом.

Досвід мовленнєвого спілкування дитини з дорослим приводить до необхідності використовувати мовлення для все більш правильного відображення об'єктивних властивостей предмета, тому що це дозволяє дитині досягати більшого ефекту в спілкуванні з дорослим в ході спільної предметної діяльності. Використання дорослим спільних предметних дій із мовленнєвим словесним позначенням як самих предметів, так і дій із ними, з одного боку, стимулює співвіднесення засвоєних дитиною слів із конкретними предметами навколишнього світу, з іншого – є умовою кращого пізнання предметного світу в процесі активного оперування з предметами.

Наукові дані свідчать про перетворюючий вплив мовлення на розвиток пізнавальних процесів у дітей. Правильно сформоване мовлення організовує чуттєвий досвід дітей. Першоджерелом пізнання є сприйняття, але роль збудника для його відтворення виконує словесний подразник.

Діяльність мовленнєвого спілкування при порушеннях зору принципово не порушується, оволодіння мовленням і його функціями, а також структурою відбувається в загальних рисах так само, як і в нормі, однак порушення або відсутність зору накладає на цей процес певний відбиток, вносить специфіку, яка виявляється в динаміці, розвитку та накопичення мовних засобів і виразних рухів, своєрідності співвідношення слова й образу, змісті лексики, деякому відставанні формування мовних навичок і мовного чуття.

Оволодіння фонетичною стороною мовлення, з якої починається засвоєння рідної мови є формування фонетичного слуху та механізму звуковимови (артикуляції), що відбувається на основі наслідування. Якщо розвиток фонематичного слуху й формування уявлень, засноване на слуховому сприйнятті, то цей процес протікає в дітей зі зниженим зором і зрячих ідентично. Основним порушенням мовлення при зниженому зорі є недорікуватість, яка дуже поширена в дітей дошкільного віку.

Ще одна особливість розвитку мовлення в старших дошкільників зі зниженим зором полягає в тому, чим краще в дитини розвинені дотик, слух та інші збережені аналізатори (включаючи і залишковий зір), чим більше вона знайомиться з навколишньою дійсністю, тим багатшим є її чуттєвий досвід і тим менший розрив між запасом слів і розумінням їх значення. Тому особливо велику увагу потрібно приділяти ознайомленню дитини з навколишнім світом, навчанню дотиковому обстеженню предметів, розвитку слухового сприйняття.

Висновки. Сучасна тифлопедагогіка приходить до висновку, що вербалізм мовлення й формалізм словесних позначень, такий характерний для людей із порушенням зору, може бути значною мірою подоланий шляхом корекційної роботи, спрямованої на збагачення й конкретизацію мовлення.

Це може бути досягнуто в результаті розширення чуттєвого та практичного досвіду й конкретизації чуттєвих даних, введення сформованих уявлень і відповідних або словесних позначень у більш широку систему комунікативних зв'язків і відносин в умовах освітнього процесу.

Важливу роль відіграє систематична робота з уточнення та поглиблення розуміння значення слів, використання різних сполучень слів і наочності в навчанні. Засвоєння слів у їх різноманітному значенні найлегше здійснюється в практичній діяльності дитини, де виразно розкриваються істотні ознаки та просторові властивості предметів.

Таким чином, через порушення діяльності зорового аналізатора в дітей зі зниженим зором може відбуватися нетиповий мовленнєвий розвиток.

Перспектива досліджень. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в обґрунтуванні та впровадженні експериментальної роботи щодо виявлення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей і визначенню дієвих шляхів її покращення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавіна Л. С. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників з порушеннями зору : нав.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Л. С. Вавіна – К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – Режим доступу : <http://www.ispukr.org>.

2. Гудим І. М. Корекційно-розвивальна програма формування невербальних засобів спілкування у дошкільників з порушеннями зору / І. М. Гудим // Дефектологія. – 2008. – № 1. – С. 3–10.

3. Костенко Т. Психолого-педагогічна взаємодія як умова розвитку пізнавальної активності слабозорих дошкільників: «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови» : зб. статей молодих вчених / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К., 2011. – Вип. 2. – С. 98-106.

4. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.

5. Покутнева С. А. Развитие устной связной речи у слабовидящих дошкольников подготовительной группы : метод. рек. / С. А. Покутнева. – К., 1989. – 47 с.

6. Савченко О. Я. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища / О. Я. Савченко // Дидактика початкової освіти. – К. : Грамота, 2012. – С. 153–157.

Мозгова Анна Вікторівна

студентка 2 курсу спеціальності

Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Горбань Наталія Вікторівна

викладач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Сумського державного

педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИЗНАЧЕННЯ ДИСЛЕКСІЇ ЯК ПОРУШЕННЯ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯМ

У статті представлено теоретичні основи визначення дислексії як порушення процесу оволодіння читанням; представлено погляди науковців щодо виникнення дислексії, з'ясування генези виникнення цього порушення та специфічних особливостей.

Ключові слова: діти з особливими потребами, порушення читання, освітній простір, особливості, корекційно-виховна робота.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших питань сучасного освітнього процесу, зокрема в спеціальних закладах освіти, є проблема оволодіння необхідними навчальними навичками, зокрема читанням і письмом. Порушення читання мають вагомий вплив на освітній процес у цілому й визначають рівень засвоєння дитиною навчальної програми. Тому профілактика порушень читання вимагає великої та кропіткої роботи як з боку вчителя, так і з боку логопеда, а також родини дитини з особливими потребами.

Порушення читання в науковій термінології отримало номінацію «дислексії», що є не психічним відхиленням, а скоріше незвичайною особливістю головного мозку людини. Це дає можливість мати перевагу в образному мисленні та здатність до нестандартних рішень. Важливий крок щодо інтерпретації природи дислексії зробили американські вчені. Так, група співробітників медичного факультету Єльського університету на чолі з доктором Саллі Шейвіц у результаті проведених експериментів констатувала, що основна причина порушень читання в тому, що особистість не вміє як розпізнавати обриси літер, так і співвідносити їх з відповідними звуками. Це пов'язане, насамперед, із недостатньо активною роботою однієї з ділянок головного мозку. Найважливіша цінність окресленого експерименту та його загального відкриття в тому, що тепер вчені точно знають, про яку ділянку головного мозку йдеться. Як результат, відкриваються можливості для ранньої діагностики дислексії – адже зараз це порушення виявляється, як правило, лише в 2–3 класах початкової школи, коли звичайну дитину часом помилково

відносять до невстигаючої. Сучасний розвиток наукової думки пропонує нові способи корекції зазначеного порушення, наприклад, використання пристроїв, спеціально «розтягуючих» кожен звук, щоб його легше розпізнавали учні.

Аналіз досліджень і публікацій. Дислексію у своїй природі та корекції за допомогою ефективних методів і засобів, крім того основи читацької діяльності дітей з особливими потребами досліджували відомі науковці, зокрема В. Петрова, В. Синьов, Г. Трошин, Є. Буцкова, М. Гнезділов, М. Хватцев, Н. Кравець, Н. Сорокіна, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Колеватова та інші.

Метою статті є аналіз теоретичних основ визначення дислексії як порушення процесу оволодіння читанням.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній та європейській науковій думці для позначення специфічних порушень читання використовується термін дислексія дещо в іншій конотативній думці. Так, за визначенням Р. Лалаєвої, дислексію розуміють як часткове порушення процесу оволодіння читанням, яке виявляється в численних помилках стійкого характеру й обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі його оволодіння [5].

Аналізуючи семантику окресленого поняття за О. Корнєвим, визначаємо, що дислексія визначає стани, основним проявом яких є стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою читання, не зважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів і оптимальні умови навчання [3].

Учитель початкових класів у роботі з учнями з особливими потребами, зокрема в ході засвоєння граматики, доволі часто зіштовхується з труднощами в оволодінні навичками читання. Учитель початкових класів спеціальних закладів освіти не завжди може допомогти учневі, й тоді підключаються до вирішення тієї чи іншої проблеми освітнього процесу вчитель-логопед і психолог.

Читання є надзвичайно складним психофізичним процесом, у якому задіяні акти усного мовлення (як вихідної бази читання) та писемного мовлення (як графічного вираження усного мовлення).

Читання – не простий переклад графічних знаків на звуки мови, це складний процес узагальнених уявлень, рядів, комплексів динамічних стереотипів графем, що пов'язані з узагальненими рядами стереотипів фонем. Фізіологічний акт читання є результатом вищої кортикальної координації, аналізу й синтезу в різних системах сприймання, як слухових, рухових, так і зорових. Процес читання, насамперед, базується на розпізнаванні літери та пов'язаної з нею фонемі (звуку). В основі читання, як процесу, таким чином, лежить динамічний стереотип слова як взаємодії оптичних, кінестетичних і акустичних подразників.

Порушення читання негативно впливають на весь процес навчання, на шкільну адаптацію дітей, на формування особистості й характер усього психічного розвитку дитини. Своєчасне виявлення, точне визначення того чи іншого порушення, їх диференціальних ознак і механізмів впливає на розгортання корекційно-виховного процесу в цілому [6, с. 153].

У сучасному освітньому просторі поширеність порушень читання серед дітей з особливими потребами досить велика. У європейських країнах поширено до 10 % дітей із дислексією, які мають нормативний розвиток. За статистичними даними Р. Беккер, порушення читання спостерігаються в 3 % дітей початкових класів загальноосвітньої школи, у закладах освіти для дітей з особливими потребами їх кількість зростає до 22 %.

За статистикою, що представлена в дослідженнях Р. Лалаєвої, у перших класах спеціальних закладів освіти порушення читання відзначаються в 62 % учнів. У дослідженнях А. Корнєва знаходимо статистичні таблиці про те, що дислексія спостерігається в 4,8 % учнів з особливими потребами молодшого віку. Так, у закладах освіти для дітей з особливими потребами дислексія виявлена у 20–50 % випадків. Зокрема, у хлопчиків дислексія спостерігається в 4,5 рази частіше, ніж у дівчаток [5].

Спираючись на дослідження Л. Волкової, відмічаємо, що у своїй природі порушення читання ґрунтується на розумінні складної психофізіологічної структури процесу читання в нормі й особливостей засвоєння цієї навички дітьми. Так, читання є складним психофізіологічним процесом, у якому закладені складні механізми взаємодії аналізаторів і тимчасових зв'язків декількох сигнальних систем. За своїми психофізіологічними механізмами читання є більш складним процесом, ніж усне мовлення, у той самий час воно не може розглядатися поза єдністю писемного й усного мовлення.

Процес читання розпочинається із зорового сприйняття, розрізнення й пізнання літер. Надалі відбувається співвіднесення літери з відповідними звуками та здійснюється відтворення звуковимовного образу слова, його прочитування. І нарешті, внаслідок співвіднесення звукової форми слова з його значенням, здійснюється розуміння прочитаного [1, с. 445].

Таким чином, у цьому процесі можна умовно виділити дві сторони: технічну (співвіднесення зорового образу написаного слова з його вимовою) і змістову, яка є основною метою читання. Між ними існує тісний зв'язок. Розуміння прочитаного визначається характером сприйняття. З іншого боку, зорове сприйняття відчуває на собі вплив змістового наповнення раніше за прочитане.

Таким чином, у своїй основі процес читання включає низку етапів, якісно своєрідних ланок. Кожна з яких тісно пов'язана з попередньою та наступною, поступово переходить з однієї якості в іншу. Формування навички читання здійснюється в процесі тривалого й цілеспрямованого навчання.

Т. Єгоров виділяє такі ступені формування навички читання: 1) оволодіння звуко-буквенними позначеннями; 2) поскладове читання; 3) становлення синтетичних прийомів читання; 4) синтетичне читання. Кожна з них характеризується своєрідністю, якісними особливостями, певною психологічною структурою, своїми труднощами й завданнями, а також прийомами оволодіння.

За поглядами Л. Волкової, основними умовами успішного оволодіння навичкою читання є: сформованість усного мовлення; фонетико-фонематичної його сторони, що включає вимову, слухову диференціацію фонем, фонематичний аналіз і синтез лексико-граматичного аналізу й синтезу, лексико-граматичної будови; достатній розвиток просторових уявлень, зорового аналізу, синтезу тощо [1, с. 444].

У цілому, констатуючи думку Р. Лалаєвої, відмічаємо, що динаміка дислексії носить регресуючий характер із поступовим зменшенням видів і кількості помилок під час читання, ступеня вираженості дислексії. Порушення читання негативно впливають на формування особистості дитини. Труднощі в оволодінні читанням можуть викликати й закріпити такі риси характеру особистості, як невпевненість у собі, боязкість, тривожність або, навпаки, озлобленість, агресивність, схильність до негативних реакцій. У всіх цих випадках афективні реакції є наслідком дислексії.

У деяких інших випадках афективні порушення безпосередньо не пов'язані з дислексією, а лише супроводжують її перебіг, включаючись у загальну структуру нервово психічних захворювань, наприклад, при деяких органічних ураженнях головного мозку [5].

Таким чином, у процесі корекційно-виховної роботи з учнями з особливими потребами щодо визначення порушень читання необхідно окреслити не лише особливості розвитку психічних процесів окресленої вікової категорії учнів, але й володіти специфічними особливостями формування навичок читання в ході вивчення граматики.

Висновок. Отже, дислексію визначаються як порушення процесу оволодіння читанням, що має генеза свого вияву та специфіку щодо визначення проявів у роботі з дітьми з особливими потребами в освітньому навчальному закладі спеціального призначення.

Перспективи дослідження. У продовженні нашого дослідження вбачаємо визначення особливостей формування процесу читання в учнів молодших класів з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Л. Логопедия : учеб. для студ. деф. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М., 2008. – С. 444–446.
2. Гнездилов М. Ф. Обучение грамоте во вспомогательной школе : пос. для учит. / М. Ф. Гнездилов. – М., 1957. – 200 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пос. / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

4. Кравець Н. П. Використання дидактичної гри на уроці читання з розумово відсталими молодшими школярами / Н. П. Кравець, В. В. Шибєцька // Молодий вчений. – 2015. – № 4 (19). – С. 52–55.

5. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 1998. – 222 с.

6. Нагапетян Р. С. Дислексии у детей младшего школьного / Р. С. Нагапетян // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 153–157.

7. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Хохліна. – Київ : Знання, 2008. – 320 с.

8. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи : poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.

УДК 371.36

Онищенко Тетяна Миколаївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті визначено проблему формування фрустраційної толерантності в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «фрустраційна толерантність». Висвітлено особливості формування фрустраційної толерантності в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: фрустраційна толерантність, діти дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Постановка проблеми. Реформування й оновлення системи спеціальної освіти, яке відбувається в Україні, спрямоване на вдосконалення змісту освіти й актуалізацію уваги дослідників до проблем всебічного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Аналіз стану практики. Проблема вдосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні стала поштовхом для реорганізації педагогічного процесу і в групах для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ).

Нова методологія спеціальної освіти, а також активна інтеграція дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку в загальноосвітній простір у світлі нової парадигми гуманістично зорієнтованого навчання (Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, 2012), потребують державної підтримки й допомоги, і необхідності активізації діяльності держави щодо навчання й виховання цієї категорії дітей.

Це зумовлює потребу всебічного вивчення цього порушення з метою розробки адекватних методів діагностичної та корекційної допомоги, у

якій увага має концентруватися на особистісному й соціально-психологічному спрямуванні щодо дітей дошкільного віку із ТПМ.

Мета статті. На сьогодні необхідно з нових наукових позицій поглянути на проблему формування фрустраційної толерантності в дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, розробити теоретичні та методичні підходи до її реалізації.

Виклад основного матеріалу. Про рівень адаптованості дошкільника в групі можна судити за характеристиками фрустраційних реакцій. Як зазначає Е. Айрес, у дітей із порушеннями в розвитку нерідко виникає почуття неповноцінності, залежності від зовнішніх сил і фрустрація, яка виникає в ситуації, що сприймається дитиною як загроза задоволенню тієї або іншої її актуальної потреби. Вона проявляється в низці таких емоційних процесів, як розчарування, тривога, роздратування тощо.

Відомо, що фрустрація – це особливий психічний стан, який виражається в особливостях переживання й поведінки, що викликаються об'єктивно непереборними труднощами (які можуть так лише суб'єктивно сприйматися), що виникають на шляху до досягнення поставленої мети. Важливою характеристикою поведінки в таких ситуаціях є фрустраційна толерантність, тобто здатність протистояти різним життєвим труднощам, здатність переживати невдачі.

Такі дослідники, як І. Ламаш, Т. Селюкова розглядають фрустраційну толерантність на різних рівнях – від нервово-психічного до соціально-психологічного. У першому випадку мається на увазі витривалість або протистояння людини до різних впливів, які вона може оцінювати для себе як «шкідливі». Водночас, усвідомлення негативного впливу та налаштування на вирішення життєвих завдань і прояв оптимізму надають можливість людині зберігати психічну рівновагу.

Як зазначає І. Малкіна-Пих, на стадії незалежності дитина засвоює, що вона має у своєму розпорядженні власні сили й можливості, а також те, що вона здатна упоратися зі своїми першими фрустраціями. Якщо батькам вдається проявляти мудрість стосовно спалахів емоцій і агресивності, дитина отримує у своє розпорядження засоби для того, щоб у подальшому прийнятним чином регулювати свої агресивні тенденції.

У цьому аспекті актуальною є проблема, пов'язана з формуванням фрустраційної толерантності в дітей із ТПМ, оскільки фрустраційний стан не тільки знижує працездатність, але й може стати чинником у виникненні порушень поведінки та зумовити соціальну дезадаптацію дитини. У зв'язку з цим, особливої значущості набуває вивчення особливостей стану фрустрації та обґрунтування на цій основі методики формування фрустраційної толерантності в дітей із ТПМ.

У психології проблема вивчення фрустрації представлена в руслі вікової психології (І. Бех, Л. Дементій, Є. Ільїн, О. Кузьмін, Л. Левітов, С. Максименко, В. Соловієнко та ін.); медичної психології (П. Ігнат'єва,

К. Шафранська, Н. Тарабріна та ін.); психології особистості (Ю. Тищенко, А. Реан та ін.).

У сучасній зарубіжній психології існують різні теорії фрустрації: теорія фрустраційної фіксації Н. Майера, теорія фрустраційної регресії К. Вagner, Т. Dembo, К. Lewin, теорія фрустраційної агресії J. Dollard, евристична теорія фрустрації J. Rosenzweig.

Як зазначав американський психолог Л. Берковіц, відомий своїми дослідженнями проблем людської агресивності, серед психологів немає єдиної думки з приводу того, що таке фрустрація; деякі з них, говорячи про фрустрацію, мають на увазі зовнішній бар'єр, що перешкоджає досягненню мети, в той час, як інші дослідники позначають цим терміном внутрішню емоційну реакцію, зумовлену тим чи іншим обмеженням або перешкодою на шляху до цілі.

Фрустрація – це є своєрідний емоційний стан, характерною ознакою якого є дезорганізація свідомості й діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи. М. Левітов визначав такі різновиди фрустрації, як агресивність, діяльність за інерцією, депресивні стани, характерними для яких є сум, невпевненість, безсилля, відчай. Фрустрація виникає в результаті конфліктів особистості з іншими, особливо в колективі, в якому людина не дістає психологічної підтримки, співчутливого ставлення. Негативна соціальна оцінка людини, яка зачіпає її особистісно – її значущі стосунки, загрожує престижу, людській гідності, – спричиняє стан фрустрації. Фрустрація як форма психологічного стресу, характеризується гострим переживанням неспіху, що зумовлений незадоволенням актуальних потреб особистості через об'єктивні перешкоди, які виникають на шляху досягнення цілі.

Д. Доллард і його послідовники описували фрустрацію як зовнішню умову, що перешкоджає індивіду в одержанні очікуваних ним задовольень. Він і його колеги вважали, що будь-яка агресивна дія детермінована попередньо фрустрацією. Отже, наслідком фрустрації, відповідно до теорії фрустрації Д. Долларда, є агресія, яка відповідно до сили й інтенсивності фрустратора й особистісного типу людини, що потрапила у фрустраційну ситуацію, а також від стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі, які склались у процесі становлення особистості, спрямована або на себе (суїцидальні фантазії та спроби), або на інших – гострі міжособистісні конфлікти. Отже, внутрішні особистісні конфлікти з часом нерідко виносяться суб'єктом назовні.

Однак, Д. Доллард і його колеги зазначали, що не всяка фрустрація веде до агресії. Це пояснюється або занадто слабким спонуканням до агресії або придушенням агресивного потягу, викликаною загрозою покарання.

Висновки. Теоретичний аналіз і узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення особливостей переживання емоційних станів,

зокрема у формі фрустрації, свідчить про їх спрямованість на розв'язання важливих завдань, пов'язаних із забезпеченням адаптації дитини із ТПМ у колективі однолітків (Г. Волкова, В. Калягін, Т. Овчиннікова, О. Слинько, Г. Степанова, І. Євдокімова та ін.); підготовки її до навчання в школі (І. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Терентьєва, О. Усанова, М. Шеремет). формування її саморегуляції (С. Бєлих, І. Грішанова, Н. Семаго, В. Терентьєва, Т. Фотекова та ін.). Дослідники вказують, на виняткову значущість цієї проблеми в аспекті підготовки дитини з тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі.

Перспектива дослідження. Одержані дані достатньо вагомі, однак у проблемі пошуку ефективних шляхів формування фрустраційної толерантності в дітей із ТПМ, відкритими залишається низка питань, які пов'язані з адаптацією дітей у різних соціальних колективах, а саме в процесі спілкування з ровесниками, значущими дорослими та з незнайомими людьми. З огляду на актуальність окресленої проблеми, нами обрано тему дослідження: «Особливості формування фрустраційної толерантності у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – 3-е изд. – М. : Теревинф, 2013. – 272 с.
2. Антропов Ю. Ф. Психосоматические расстройства у детей и подростков (клиника, патогенез, систематика и дифференцированная терапия) / Ю. Ф. Антропов. – М., 1997. – 198 с.
3. Исаев Д. Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д. Н. Исаев. – СПб., 2000. – 507 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : новейший справочник / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо; СПб : Сова, 2003.
5. Чижиченко Н. М. Фрустраційна толерантність особистості як афективний компонент оптимізму / Н. М. Чижиченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч. 2. – С. 146–155.

УДК 376.1:001.818(082)

Осадча Ірина Володимирівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – **Скиба Т. Ю.**

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ (ФФНМ)

У статті висвітлена проблема використання художньої літератури в корекційній роботі з дошкільниками із фонетико-фонематичним порушенням мовлення.

Здійснено аналіз стану її використання у виховній і корекційній роботі як засобу розвитку мовлення дітей-логопатів. Виокремлено методичні умови використання різних форм художньої літератури, наведено приклади їх використання. Зазначено стан використання художньої літератури на заняттях вихователя та вчителя-логопеда з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, художня література, засіб розвитку мовлення, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти України актуальним постає питання вдосконалення існуючих форм і методів корекційного впливу на подолання мовленнєвих недоліків дітей старшого дошкільного віку. Від якості оволодіння дитиною вмінням чітко та правильно висловлювати власні думки, користуватися багатством рідної мови залежать її моральні переконання та ідеали, внутрішня культура як особистості. Однією з невід'ємних частин роботи з мовленнєвого розвитку дітей є формування їх художньо-мовленнєвої діяльності, що передбачає уміння сприймати літературні твори, їх виконувати, відтворювати, супроводжувати образним, виразним мовленням, словесною творчістю [3].

Аналіз досліджень і публікацій. Найбільш прийнятним для формування лексичної сторони мовлення є дошкільний вік, коли розвиток дитини відбувається досить активно. У цей період мовленнєва функціональна система дошкільника ще залишається чутливою до різноманітних патологічних факторів, які мають негативний вплив на її формування. Одним із поширених порушень психофізичного розвитку дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), специфікою якого виступає порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови в дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок порушень сприймання й вимови фонем [2].

Питанню мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку присвячені наукові пошуки психологів, педагогів, лінгвістів (В. Виноградов, Л. Виготський, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, А. Запорожець, М. Коніна, О. Леонтьєв, А. Леушина, А. Пешковський, Л. Пен'євська, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Соловійова, Є. Тихеева, К. Ушинський, Є. Фльорина, Л. Щерба), чиї наукові доробки стали підґрунтям для створення умов для комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого розвитку дітей. У дослідженнях багатьох фахівців (О. Боряк, Т. Волосовець, О. Жильцова, Л. Єфіменкова, Г. Каше, Р. Лалаєва, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Серебрякова, Є. Соботович, Т. Туманова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.) визначено основні напрями корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками із ФФНМ: розв'язання завдань для усунення в дітей недоліків фонетико-фонематичного, лексико-граматичного ладу, розвиток усного зв'язного мовлення, уваги, пам'яті, мислення, уяви, моторики.

Серед цілої низки засобів розвитку виразності дитячого мовлення провідне місце займають твори художньої літератури та усної народної творчості, в тому числі й малі фольклорні форми (прислів'я, приказки, загадки, потішки, лічилки, фразеологізми). У працях М. Коніної, Н. Карпінської розкривається роль художньої літератури у всебічному розвитку дітей; окремі аспекти сприймання художньої літератури дошкільниками розкрито в О. Запорожця, Т. Репіної, Л. Панкратової, Л. Гурович; у наукових пошуках Н. Ветлугіної, М. Боголюбської, А. Богуш, М. Алексєєвої, В. Яшиної описано методики вивчення літературних творів з дітьми дошкільного віку [1].

Мета статті – розкрити особливості та методику використання різних видів художньої літератури в розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Художню літературу відносять до одного з найдієвіших засобів розумового, естетичного, морального виховання дітей, який ефективно впливає не лише на розвиток та збагачення мови дитини, а й пояснює явища суспільного життя, світ людських почуттів та взаємовідносин, збагачує емоції, розвиває уяву, надає зразки правильної мови. Кожен із зразків виконує власну функцію: в оповіданнях діти пізнають лаконічність та точність слова, у віршах сприймають співучість, ритмічність рідної мови, народні казки розкривають перед ними влучність та виразність мови, демонструють насиченість рідної мови гумором, живими образними висловлюваннями, порівняннями [4].

Розглянемо методичні умови використання кожного з них із позиції дієвості в корекційній роботі з подолання вад мовлення в дітей із ФФНМ.

Загадки. Використовуються на етапі автоматизації поставлених звуків. Їх зміст відповідає основним вимогам дошкільного виховання й віковим особливостям дошкільників. Дітям із ФФНМ доступні та зрозумілі різноманітні загадки: про світ тварин, рослинний світ, транспорт, явища природи та їх закономірності, життєдіяльність людини та явища суспільного життя. Використовувати можна загадки як народні, так і літературні.

До однієї з методичних умов використання загадок відноситься їх використання на прогулянках та під час спостережень. У таких умовах, діти не тільки краще сприймають натуральний об'єкт у природньому середовищі, але й вправляються у вимові звука, який автоматизується або диференціюється. Здебільшого в таких випадках використовується незаплановане загадування загадок. Вихователь проводить роботу з розвитку слухового сприймання, зорової пам'яті, спостережливості, логічного мислення. Активізується мова дитини, автоматизуються потрібні звуки, диференціюються з близькими за звучанням. Наприклад, пролетів літак — загадка про літак:

Летить птиця – лебедиця,
а в ній люди сидять.

Під час спостережень за явищами природи – хмарами, сонцем, градом:
З небокраню, з-за діброви,
Вийшли воли чорноброві:
Принесли водиці дзбан,
Полили і ліс, і лан.

(Хмари)

Під час проведення окремих режимних моментів, пов'язаних із прийомом їжі (сніданок, обід, вечера) – загадки про продукти харчування: Рідке, а не вода, біле, а не сніг **(Молоко)**. Білий камінь у воді тане **(Цукор.)**

Крім того, діти із ФФНМ можуть вправлятися в загадуванні та відгадуванні загадок під час таких дидактичних ігор, як «Назви квітку», «Що в мішечку?», «Фруктовий базар», «Хто тут мешкає?», «Що везуть на ярмарок?», «Кого ми зустріли в лісі?» тощо.

Прислів'я та приказки також можуть бути використані в роботі з дітьми груп компенсуючого типу, тому що розкривають широкі можливості для роботи над звуком, а також для морального виховання: у вихованні чесності, сміливості, хоробрості, поваги до праці дорослих, працьовитості. Такі як:

Тяжко тому жити, хто не хоче робити.

Бджола мала, а й та працює.

Тяжко тому жити, хто не хоче робити.

Знання завершуються тільки ділом.

Бджола мала, а й та працює.

Згода будує, а незгода руйнує.

Серце радіє, а дружба міцніє.

Де сила не візьме, там розум допоможе.

Важливо, щоб прислів'я увійшли в активний словник дітей, тому вихователі та вчитель-логопед повинні стимулювати дітей до їх використання у своїй мовленнєвій практиці, на заняттях, у житті.

Скоромовки. Це весела та віртуозна гра у швидке повторення жартівливих віршів і фраз, які складно вимовляти без належної практики. Цінність скоромовки виражається не у смисловому навантаженні, а в такому підборі й розстановці слів, вимова яких вимагає від мовця певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що підвищує його культуру мовлення. Скоромовки легко засвоюються дітьми і, поширюючись із уст в уста, найчастіше втрачають автора, поповнюючи собою скарбницю дитячого фольклору. Скоромовку можна використовувати для формування навичок чіткої вимови звуків; ознайомлення зі словом, реченням; навчання звукового аналізу слів; визначення кількості звуків у слові, їх місця і порядку розташування;

визначення кількості слів у реченні. Скоромовки вивчаються дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення суто індивідуально.

1. Ворона проворонила вороненя.
2. Пік біля кіп картоплю Прокіп.
3. Раз – дрова, два – дрова, три – дрова.
4. Через грядку гріб тхір грядку.

Використовуючи малі жанри фольклору в роботі з дітьми груп компенсуючого типу, ми створюємо умови не тільки для виховання чистої бездефектної мови в дітей із ФФНМ, але й для морального виховання дітей, збагачення їх мови зразком народної мудрості.

Великі можливості для автоматизації та диференціації з близькими за звучанням звуків розкриває вивчення **віршів**. Під час їх вивчення звертаємо увагу на сприйняття літературного віршованого твору в єдності його змісту та художньої форми.

Під час заучування вірша, логопед та вихователь групи наслідують наступну мету: закріплення правильної вимови звука, виразна вимова тексту з вірними інтонаціями, логічними наголосами, дотримка пауз, керівництво своїм голосом, розуміння змісту тексту, який запам'ятовується. Вірш повторюється багато разів і в наступному для чіткого відпрацювання навичок вимови того чи іншого звука, а також для того, щоб образні слова та вирази закріплювали встановлені різноманітні асоціативні зв'язки.

Робота з ознайомлення з жанром **оповідання** не менш доцільна в роботі з дітьми з ФФНМ. Аналіз твору розкриває значення його змісту, взаємовідносини героїв, звертає увагу на слова, якими автор характеризує самих героїв, їх вчинки.

Питання, які пропонуються після прослуховування оповідання, спрямовані на те, щоб дитина вправлялася в самостійній вимові звука, який відпрацьовується, а також для уточнення розуміння змісту оповідання, уміння оцінити дії та вчинки героїв. Звертаємо увагу на питання про засоби художньої виразності в оповіданнях про природу. Коли діти груп компенсуючого типу разом зі змістом засвоюють і художню форму, можна казати про повноцінне сприймання художнього твору. Відповідаючи на запитання вихователя чи вчителя-логопеда, діти фактично переходять до спонтанного вживання звука, над яким проводиться робота, який вводиться в мову.

Питання за змістом оповідання чи казки мають на меті виявити рівень сприймання основного змісту та моральної сутності твору. Ставимо ці запитання приблизно так:

- Про що говориться в оповіданні чи казці?
- Що нового, цікавого ви дізналися з оповідання, яке щойно прослухали?
- Що можна розказати про героя казки чи оповідання?
- Як ви оцінюєте вчинок того чи іншого героя чи дійової особи?

– Яка головна подія цього твору?

Питання, які ставимо для виявлення розуміння засобів художньої виразності твору, також різноманітні:

– Як автор описує берізку?

– Яка вона?

– Із чим порівнює автор сніг в оповіданні?

– Якими словами називає звірів у казці та чому?

Доцільні прийоми ознайомлення дітей із порівняннями, епітетами, антонімами, синонімами, оскільки збагачують, активізують словник дітей, зрівнюють рівні імпресивної та експресивної мови, тобто робота над мовою художнього твору – казки чи оповідання – це ще й ще раз робота над лексичною системою мовлення дітей із мовленнєвими недоліками.

Висновки. У результаті роботи з різними жанрами художніх творів, аналізу особливостей художнього тексту в дітей формується розуміння форми літературного твору, цілісне його сприймання в єдності форми та змісту, вдосконалюється мовлення: словниковий запас, зв'язність, граматична та звукова культура. Діти з ФФНМ постійно на заняттях та в позаурочні часи на мовному матеріалі художніх творів різноманітного жанру вправляються в правильному вживанні та вимові дефективних раніше звуків.

Перспектива дослідження. На завершення, підкреслимо, що завдання педагога – активізувати мовлення старших дошкільнят, спрямувати його в потрібне русло, сприяти інтенсивному, всебічному та граматично й фонематично правильному розвитку дітей. На сучасному етапі ми говоримо про необхідність багатогранного, комплексного підходу до розвитку мовлення, саме такий підхід має створити умови ефективності педагогічної роботи в закладі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи / А. М. Богуш, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – 256 с.
2. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – No 27. – С. 31-37.
3. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.
4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2014. – 430 с.

Островерх Валентина Володимирівна
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету
імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ: АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розглянуто проблему формування самооцінки в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «самооцінка». Висвітлено особливості формування самооцінки в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Акцентовано увагу на необхідності пошуку соціально-педагогічної та корекційно-психологічної системи заходів її формування. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: самооцінка, діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми. Особливістю сучасної системи освіти є докорінне переосмислення її мети й завдань. В умовах соціально-економічних змін основна місія освіти не обмежується накопиченням у дітей певного арсеналу необхідних навичок прагматичного характеру, а полягає у формуванні здатності до розв'язання життєвих проблем, що забезпечує успішну інтеграцію в різні сфери життя. На перший план виступає системна, поступова й послідовна спеціальна педагогічна робота, яка спрямована на розвиток соціальної активності, виховання життєздатності через формування компетентностей, що забезпечить спроможність ефективного існування дитини з особливими потребами в соціумі.

Аналіз досліджень і публікацій. Нова методологія спеціальної освіти дітей з особливими потребами проголошена в офіційних державних документах: Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній програмі «Діти України», Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та ін. – визначено загальну мету дошкільного виховання, яка полягає у всебічному й гармонійному розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства.

У цих документах увага концентрується на особистісному та соціально-психологічному спрямуванні щодо дітей з обмеженими можливостями, які потребують державної підтримки й допомоги, і водночас наголошується на необхідності активізації діяльності держави щодо соціального захисту. Отже, цілком очевидно, що на сьогодні

нагальним завданням є забезпечення умов для надання своєчасної допомоги дітям із ЗНМ та підготовки їх до систематичного навчання, успішність якого залежить від повноцінної «Я-концепції» дитини дошкільного віку.

Процес всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ) потребує цілісної соціально-педагогічної та корекційно-психологічної системи заходів. Реальним фактором останнього десятиріччя є збільшення кількості дітей із порушенням мовлення, зумовленого ураженнями центральних і периферичних відділів мовленнєвого аналізатора.

Метою статті є теоретичний аналіз основних наукових підходів до формування самооцінки в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу. Проблема вивчення самооцінки займає чільне місце серед найбільш актуальних питань в галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки. Вона актуалізується в загальній психології, де зібраний великий теоретичний і експериментальний матеріал, що розкриває феноменологію даного конструкта. Термін «самооцінка» інтерпретується по-різному, але найпоширенішим є її тлумачення як сукупності всіх уявлень людини про себе, ставлення до себе.

Формування уявлень про себе припускає сполучення тієї інформації, яку дитина здобуває в індивідуальному досвіді, з оцінками й знаннями про себе, що накопичуються за допомогою спілкування з іншими людьми. Якщо дана гармонія постійно порушується, то уявлення про себе починають поступово спотворюватись: самооцінка або завищується, або занижується.

Таким чином, велику роль у розвитку особистості дитини в дошкільний період відіграють люди, що її оточують, передусім батьки. Дошкільник стає більш самостійним, більш незалежним, ніж раніше, від дорослих, розширюються й ускладнюються його взаємини з оточенням, а це відкриває йому значні можливості для глибшого самоусвідомлення, оцінювання себе та інших. Отже, розвиваються його самосвідомість і самооцінка.

На 4-му році життя дитина вже знає своє ім'я, прізвище, стать, вік, ставить запитання про себе, свій організм, позитивно відгукується про себе. Через рік починає усвідомлювати свої вміння, знання, оволодіває уявленнями про деякі особливості свого організму, призначення органів. Малюк усвідомлює свої стани, бажання, настрої, вміє ідентифікувати свої дії з діями інших людей.

У старшому дошкільному віці поглиблюються уявлення про себе, виникають почуття самоповаги, власної гідності, розвиваються вміння самоконтролю та саморегулювання дій і стосунків з оточуючими, ієрархія

мотивів. Дитина у словесній формі виражає свої переживання, настрої, почуття. Відбувається усвідомлення свого Я в системі людських стосунків.

Наприкінці дошкільного віку оцінні судження про навколишнє, про себе поступово стають усе повнішими й більш розгорнутими. У самооцінці дошкільника вже знаходять відображення почуття гордості та сорому, виникає активне ставлення до власних емоцій.

Дошкільники вже можуть відносно реалістично оцінювати свої вміння, результати діяльності, знання, однак вони не зовсім об'єктивно ставляться до якостей своєї особистості. У цьому віці стійко проявляється тенденція до переоцінки себе, тому що ставлення до себе ще пов'язане зі стосунками з дорослими й визначається їхніми оцінками. До старшого дошкільного віку дитина опановує вмінням порівнювати себе з іншими.

Становлення самооцінки в дошкільному віці має певні особливості:

- функціонування самооцінки пов'язане з усім ходом психічного розвитку дитини;

- змістом самооцінки виступають уміння, якості особистості, учинки, які дитина усвідомлює й співвідносить із вимогами навколишніх;

- самооцінка дошкільників ситуативна, нестійка, її становлення залежить від оцінки дорослих, але до старшого дошкільного віку багато дітей уже здатні об'єктивно оцінювати себе й обґрунтовувати свою самооцінку.

Таким чином, період від народження до семи років характеризується бурхливим розвитком самосвідомості, яка справляє величезний вплив на соціальний розвиток дитини, на оволодіння нею різноманітними видами діяльності. Дослідження самооцінки як структурного компоненту самосвідомості має суттєве значення для розробки проблем онтогенезу людської психіки, який включає як інтелектуальний, так і особистісний розвиток. Дошкільне дитинство – період, коли формується особистість дитини, її самосвідомість і світовідчуття. У старшому дошкільному віці самооцінка в дітей стає не загальною, диференційованою. Діти реально оцінюють свої можливості й недоліки та досягнення своїх однолітків. Відомо, що мовленнєвий дефект сприяє формуванню неадекватної самооцінки: відчуттю своєї малоцінності, сором'язливості, невпевненості у своїх можливостях.

Висновки. Проаналізувавши літературні джерела ми дійшли висновку, що існуючі на сьогодні дослідження більшою мірою стосуються вивчення самооцінки в дітей з інтелектуальними чи когнітивними порушеннями, або ж з нормативним психофізичним розвитком. На сьогодні існують лише поодинокі наукові дослідження самооцінки в дітей із порушеннями мовлення В. Голенко, О. Гріньової, Г. Зінківського, О. Калягіна, К. Кібальної, Р. Левіної, М. Лемещук, І. Мартиненко, В. Мітерікова, Т. Овчіннікової, Т. Підлужної, Г. Урунтаєвої, Т. Марченко та ін.

Перспектива дослідження. Створилася необхідність вивчення самооцінки в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Розгляд самооцінки

дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення є актуальною проблемою, оскільки мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості та спричиняє формування своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що потребує спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реабілітацію дитини.

Таким чином, із огляду на актуальність окресленої проблеми й у зв'язку з недостатнім її вивченням формування самооцінки в дітей із ЗНМ набуває особливої ваги, це й зумовило вибір теми нашого дослідження: «Формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 2005. – 352 с.
2. Голенко В. І. Особливості розвитку самооцінки заїкуватих дітей / В. І. Голенко // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. 2010. – С. 37–43.
3. Грінцова О. М. Корекція самооцінки дітей старшого дошкільного віку з заїканням засобами активного соціально-психологічного навчання / О. М. Грінцова, К. О. Кібальна // К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології. – 2012. – С. 350–358.
4. Кондратенко В. О. Педагогічні можливості сюжетно-рольової гри та місце фольклору в розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ФФНМ / В. О. Кондратенко, О. І. Корнілова // Педагогіка та методики: спеціальні. – 2001. – № 1. – С. 15–34.
5. Косякова О. О. Логопсихология / О. О. Косякова. – М. : Феникс, 2007. – 256 с.
6. Молчанова О. Н. Самооценка. Теоретические проблемы и эмпирические исследования : учебное пособие / О. Н. Молчанова. – М. : «ФЛИНТА», 2016. – 392 с.

УДК: 371.36

Скрибка Людмила Анатоліївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ КОМПЛЕКСНІ ПОРУШЕННЯ, В УМОВАХ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У статті визначено проблемні аспекти логопедичної роботи з дітьми, які мають комплексні порушення, в умовах центру соціальної реабілітації. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «комплексні порушення».

Висвітлено особливості логопедичної роботи з дітьми, які мають комплексні порушення, в умовах центру соціальної реабілітації.

Ключові слова: комплексні порушення, діти, які мають комплексні порушення.

Постановка проблеми. Формування та розвиток у дітей ключових компетентностей, зокрема мовленнєвої, стало необхідним і новим концептуальним орієнтиром у сучасній освіті, оскільки одним з основних чинників становлення особистості є комунікативний розвиток дитини. Мовленнєва компетентність набуває актуальності як особистісна характеристика дитини, що визначає її здатність і готовність встановлювати, а також підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (дорослими та однолітками), ставити мету й досягати очікуваних результатів спілкування.

Компетентнісний підхід, як і особистісно-орієнтований, діяльнісний, соціальний і комплексний, є важливою теоретичною основою, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти, та спеціальної освіти – зокрема. Відтак, пошук ефективних засобів формування мовленнєвих навичок у дітей із комплексними порушеннями набуває особливої актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій. Чимало дослідників (Н. Бабич, Т. Басілова, Н. Гладких, К. Глушенко, Р. Дутковська, Н. Малюхова, W. Dunlap, J. Van Dijk, R. Carlin, M. Janssen та ін.) зазначають, що серед дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку найбільш поширеною є категорія дітей, у структурі порушення яких розумова відсталість поєднується з іншими дефектами (зору, слуху, рухової функції тощо).

Аналізуючи особливості таких дітей, слід урахувати, що їхня інтелектуальна недостатність є первинною, оскільки різні специфічні порушення можуть виникати вже як вторинні відхилення в розвитку.

Як відомо, для дітей з інтелектуальною недостатністю характерні такі риси: низька швидкість мислення, труднощі у створенні нових зв'язків і перебудові вже сформованих, зниження стійкості уваги, цілеспрямованості діяльності, низька критичність, слабе сприймання педагогічної допомоги, порушення розумової працездатності тощо. Їм властивий уповільнений темп сприймання, що ускладнює всебічне пізнання спостережуваних предметів, вузькість сприймання, внаслідок чого знижується чіткість та одночасність сприймання, особливо групи предметів, порушується орієнтація в новій ситуації. Уповільнений темп і вузькість сприймання порушують його цілісність.

У дітей із комплексним дефектом обидва порушення (наприклад, розумова відсталість і порушення слуху) ускладнюють один одного, створюють специфічні утруднення в оволодінні соціальним простором, «вростанням дитини в культуру» (за Л. Виготським). Таким чином, у дітей із бінарним (подвійним) дефектом виступають гостріше, ніж у дітей з інтелектуальною недостатністю але з нормальним слухом, оскільки первинна інтелектуальна недостатність посилюється вторинними порушеннями пізнавальної

діяльності, викликаними ураженням слухової функції, що зумовлює недорозвиток мовлення та словесно-логічного мислення.

З огляду на це, особливого значення набуває врахування зв'язків між порушеннями мовлення та іншими складовими психічної діяльності дитини, що спонукає до пошуку ефективних шляхів впливу на порушення психофізичного розвитку, які негативно безпосередньо або опосередковано впливають на нормальне функціонування мовленнєвої діяльності (Б. Ананьєв, П. Анохін, Н. Бернштейн, В. Глезер, Г. Каше та ін.). Сучасні дослідження в галузі психолінгвістики, нейропсихології, фізіології вищої нервової діяльності дають змогу інтерпретувати отримані дані з урахуванням складної структури мовленнєвої діяльності та її багаторівневої церебральної організації в межах медико-біологічних та психолого-педагогічних дисциплін. Це уможливорює більш чітке визначення структури дефекту, зокрема, виявлення первинного порушення, встановлення характеру вторинних відхилень, вивчення походження симптомів та їх правильну класифікацію з урахуванням провідних факторів.

Відхилення у мовленнєвій діяльності, які притаманні дітям із комплексними порушеннями, мають неоднаковий прояв, у різний спосіб піддаються педагогічному впливу й надають варіативності подальшому розвитку дитини з інвалідністю.

Мета статті. На даний час необхідно по-новому поглянути на проблему логопедичної роботи з дітьми, які мають комплексні порушення, в умовах центрів соціальної реабілітації, які останнім часом набувають усе більшого поширення.

Виклад основного матеріалу. Реабілітація (у медико-педагогічному значенні) – повернення хворого до нормального життя та праці в межах психофізичних можливостей. Реабілітація – комплексна, багатоетапна система медичних, соціально-психологічних, педагогічних заходів, спрямованих на усунення чи пом'якшення недоліків розвитку дітей-інвалідів, інтеграцію в соціальне середовище тощо.

Будучи зовнішніми стосовно дитини, реабілітаційні заходи опираються на компенсаторні внутрішні процеси (В. Сорокін). Можна сказати, що реабілітація є не що інше, як спроба впливати на компенсаторні здатності людини. При цьому різні види реабілітації опираються й спрямовані на різні рівні компенсаторних процесів.

Завдання реабілітації можуть вирішуватися як у системі спеціальних закладів освіти для різних категорій дітей із психофізичними порушеннями, так і в умовах центру соціальної реабілітації.

Вирішення практичних питань реабілітації інвалідів ґрунтується передусім на Конституції України (254к/96-ВР); Законі України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (№ 2961-IV від 06.10.2005 р.; Останні зміни внесено: Закон України від 10.11.2015 № 766-VIII); «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (875-12),

«Про соціальні послуги» (966-15), та інших нормативно-правових актах, що регулюють правовідносини в цій сфері.

На виконання Національної програми професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 роки, затвердженої Указом Президента України від 13 липня 2001 року №519/2001, було створено центри раннього втручання й соціальної реабілітації дітей-інвалідів, центри професійної, медичної та соціальної реабілітації осіб з комплексними порушеннями в містах із чисельністю населення понад 50 тисяч осіб.

Сучасні дослідження реабілітації в контексті різних її аспектів висвітлені в працях таких вітчизняних учених, як Г. Бойко, А. Висоцька, В. Карвяліс, І. Коробейніков, А. Кузнєцов, Т. Лазаренко, В. Синьов, О. Хохліна та ін. Сучасні національні концепції соціальної політики в області інвалідності розроблені в працях закордонних учених: К. Барнеса, Л. Воддінгтона, Р. Гарланд-Томпсона, М. Діллера, І. Золі, К. Клейра, А. Колдвелл-Кобберта, П. Лонгморе, Е. Моррісона, М. Олівера, М. Путнам, П. Саркара, В. Стотерса, Р. Фассінгера, В. Фінкелштейна, П. Фрейра, Х. Хана, П. Якобса та ін.

Висновки. Прийняті в Україні документи та їх практична реалізація суттєво розширюють можливості індивідуалізації спеціальної та інклюзивної освіти, реабілітації та соціальної адаптації та інтеграції дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку. У зв'язку з цим, комплексна реабілітація є одним із пріоритетних напрямів дослідження спеціальної психології та педагогіки (В. Кобильченко, І. Мамайчук, В. Соколов, В. Сорокін, А. Шевцов, Л. Шипіцина та ін.), позаяк чим раніше починається цілеспрямована корекційно-розвиваюча робота, тим ефективнішими є результати реабілітаційного впливу й попередження виникнення вторинних порушень у дітей.

Перспектива дослідження. Необхідність розширення й поглиблення змісту комплексної реабілітації у практичній роботі, зокрема логопедичного впливу, зумовили перегляд засад організації логопедичної роботи з дітьми з комплексними порушеннями, що й зумовило вибір нами теми магістерського дослідження: «Логопедична робота з дітьми з комплексними порушеннями в умовах центру соціальної реабілітації».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / Т. А. Басилова ; под. ред. Е. А. Стребелевой. – М., 2001. – С.278-299.

2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (№ 2961-IV від 06.10.2005 р.; Останні зміни внесено: Закон України від 10.11.2015 № 766VIII) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.kadrovik01.com.ua/regulations/8186/8189/460795/>

3. Іванова О. С. Система соціального обслуговування та соціальних служб в Україні / О. С. Іванова, Т. П. Семигіна // Соціальна робота в Україні: перші кроки [За ред. В. І. Полтавця]. – К. : КМ Академія, 2000. – 234 с.

4. Капська. А. Й. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями / А. Й. Капська. – К. : ДЦССМ, 2003. – 168 с.
5. Класифікаційно-системологічний підхід до понятійно-термінологічного апарату корекційно-реабілітаційної діяльності / Шевцов А. Г. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Вип. 8 / відповідальний за випуск О. В. Гаврилов. – К-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2008. – 476 с.
6. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі / [Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 346 с.
7. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи (українсько-канадський досвід) : матеріали міжнар. конф. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти, Київ, 25-26 травня 2004 р. Відп. В. І. Бондар, Р. Г. Петришин. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
8. Реабілітація інвалідів в Україні : збірник нормативно-правових документів відповідно до Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». [Упор. Н. О. Скрипка, В. С. Масленнікова та ін.]. – Київ : Прецедент, 2007. – 178 с.

УДК 376.42

Степанченко Катерина Олегівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук
Ю. М. Косенко

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ PECS ІЗ РОЗВИТКУ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті охарактеризована одна з методик навчання альтернативної комунікації, дітей які мають розлади аутичного спектру. Визначено поняття «невербальна комунікація» та «альтернативна комунікація». Описано етапи формування комунікативних навичок за допомогою методики PECS. Зазначені переваги використання даної методики в роботі з дітьми, які мають порушення аутичного спектру.

Ключові слова: комунікація, альтернативна комунікація, аутизм, PECS.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку України, вітчизняні науковці констатують факт збільшення кількості осіб із порушеннями психофізичного та зокрема мовленнєвого розвитку. За даними Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) 1 з 160 новонароджених дітей має розлади аутичного спектру (РАС). Аутизм є групою складних розладів, що характеризуються певним порушенням соціальної поведінки, комунікації, вербальних здібностей, звуженням

інтересів і діяльності, які одночасно є специфічними для індивідуума, що зумовлює актуальність питань із визначення стану організації корекційної допомоги дітям з особливими потребами та організації їх навчання.

Актуальність. У основі адаптації дитини до вимог соціуму й мікроколективу освітньої установи лежить комунікація та її базові складові – комунікативні здібності. Значна кількість дослідників феномену РАС (Е.Баєнська, М. Лібінг та інші) підкреслюють, що одним із головних порушень, які перешкоджають успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з цим типом дизонтогенезу, є недостатній розвиток [3].

За даними Е.Іванова, відсутність потреби та здатності до спілкування в дітей із РАС проявляється у вигляді: ухилення від контакту, відставанні або відсутності усного зв'язного мовлення, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутності діалогових форм взаємодії, нерозумінні своїх і чужих переживань, дисгармоній когнітивного розвитку й інших специфічних особливостей. Науковець наголошував, що в дітей із РАС порушено формування всіх форм довербального й вербального спілкування, і особливо виразно проявляється неконтактність і відчуженість у віці 2–3 років. Фахівцями різних країн накопичений певний досвід, що дозволяє зробити висновок про те, що формування комунікативних навичок при РАС є проблемою педагогічного характеру.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей застосування карток PECS як методу альтернативної комунікації дітей із розладами аутичного спектру.

Виклад основного матеріалу. У наш час є багато різноманітних порушень психофізичного розвитку, серед яких виділяють розлад аутичного спектру. Аутизм (розлад аутичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку й характеризується вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати й адаптувати людину до соціального життя [2].

Синдром раннього дитячого аутизму був описаний американським дитячим психіатром Л.Каннером у 1943 році. Незалежно від нього близький варіант синдрому був описаний у 1944 році австрійським дослідником Г.Аспергером під назвою «аутична психопатія». Аутичні діти в понятті Л. Каннера були соціально замкнутими, схильними до шаблонної поведінки; маючи нормальний інтелектуальний розвиток, вони з великими труднощами освоювали мову, що примушувало підозрювати в них затримку розумового розвитку. Г. Аспергер, у свою чергу, мав на увазі дітей, які зазнавали труднощі в спілкуванні, виявляли химерні думки, але при цьому були дуже балакучими і, мабуть, дуже кмітливими [1].

Яскравим проявом аутизму є порушення розвитку соціальної взаємодії, комунікації з іншими людьми, стереотипність у поведінці, яка виявляється у прагненні до збереження звичних умов життя. Дитина

раннього віку, яка нормально розвивається в спілкуванні з дорослим проявляє ініціативу, прагне звернути увагу дорослого на себе, вимагає спільної участі у своїх справах із дорослим. Дитина емоційно відкрита до спілкування з дорослим, чого не можна сказати про дітей із РАС.

За даними науковців (Т. Скрипник, Н. Тищенко та інші), порушення спілкування призводить до важких відхилень у поведінці. Воно відбивається на інтелекті дитини, а також розвитку соціально значимих якостей особистості. Слід зазначити, що комунікація для дітей із РАС не обов'язково повинна бути в словесній формі, дитина-аутист здатна взаємодіяти з оточенням і в невербальний спосіб. Форма комунікації має бути індивідуалізована, тобто адаптована до індивідуального рівня абстрагування.

На думку вчених, значна кількість дітей із РАС може використовувати в спілкуванні альтернативні форми комунікації. Альтернативна комунікація – це будь-яка форма мови, окрім усного мовлення, яка спрощує соціальну комунікацію. Альтернативна комунікація стимулює появу мови та сприяє її розвитку. Нині поширення отримали декілька форм альтернативної комунікації: жестова мова, комунікація за допомогою реальних предметів, за допомогою репрезентативних об'єктів, фотографії, кольорових і чорно-білих піктограм, письмове мовлення [5].

Для формування комунікативних навичок у дітей із РАС, на нашу думку, перспективною є комунікація із застосуванням карток із малюнками. Така система отримала назву – комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS). Це форма допоміжної альтернативної комунікації. Вона використовується як допоміжний засіб для комунікації в дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку. PECS використовується особами різних вікових категорій, від дошкільників до дорослих, які мають мовленнєво-комунікативні, когнітивні та моторні труднощі. Застосування PECS не вимагає складних або дорогих матеріалів, оскільки використовуються друковані символічні, фотографічні, мальовані картки [4].

Метою програми PECS є спонукання дитини до комунікаційної взаємодії. В основі методу лежить той факт, що привід для спілкування повинен передувати фактичній мовленнєвій діяльності. Метод розпочинається з визначення потенційних стимулів (того, що дитина любить і хоче). Базисними необхідними навичками для початку освоєння PECS є: відпрацювання стійкого зорового контакту слів або жестових позначень «так», «ні», «дай»; стійкої навчальної навички; імітація дій «зроби, як я». Дитина повинна вміти повторювати серії з простих 2-3 дій, коли дії не називаються.

За даними дослідників, необхідно починати знайомити дітей із РАС віком молодше п'яти років. Для успішного оволодіння програмою PECS вчені рекомендують послідовно проводити навчання в шість етапів:

Перша стадія – це здійснення фізичного обміну картками. Для цього необхідно дві людини: той, у кого просять, і той, хто допомагає дитині зробити дію (підказує). Заздалегідь робиться список стимулів, вибираються позитивні й негативні стимули. Краще – смакові або речові. Педагог привертає увагу дитини на улюблений предмет і здійснює його обмін на картку (зображення цього предмета). Ідеальний варіант – коли відбувається приблизно 80 обмінів протягом дня. Поступово карток стає все більше.

Друга стадія навчання – навчання дитини віддавати картку, якщо людина не поруч (спонтанні дії). Необхідно зробити книгу з набором карток і комунікаційне поле (книгу), на яке дитина буде викладати картки, вивчені раніше. Як тільки дитина навчилася самостійно віддавати картку, потрібно починати працювати на дистанції, яку в подальшому поступово збільшують.

Третя стадія навчання – вибір двох-трьох різних карток, навчання розпізнавати, що зображено на картці. Помилка на цій стадії – це помилка розпізнавання. Важлива складова частина – навчити дитину знаходити потрібну картку в книзі.

Четверта стадія – навчання складати пропозиції з карток. Для цього використовуються смужки в книзі для складання пропозиції «Я хочу (предмет)» або «дай мені (предмет)», також використовується техніка «зворотного ланцюжка». Дитину вчать просити конкретні специфічні предмети («Я хочу червоне яблуко»). У кінці етапу в комунікативній книзі учня міститься, як правило, 25–50 невеликих карток, щоб спілкуватися з різними партнерами.

П'ята стадія – навчання відповідати на прості запитання за допомогою карток.

Шоста стадія – навчання робити коментарі за допомогою карток. Учень повинен адекватно відповідати на задані у випадковому порядку питання: «Що б ти хотів?», «Що ти бачиш?», «Що там у тебе?». Увага звертається не стільки на вимогу, скільки на називанні явища. Спочатку педагог діє так само, як і на попередніх етапах: задає питання, наприклад: «Що ти бачиш?», одночасно показуючи на картку «Я бачу». Поступово візуальна опора зникає.

На думку вчених, основними перевагами методики PECS є:

- можливість швидко придбати дитиною з РАС базисних навичок комунікації;
- формування ініціативи, сприяння розвитку альтернативної комунікації;

– доступність спілкування з оточуючими людьми, узагальнення набутих вербальних навичок.

Висновки. Розлади аутичного спектру – одне зі складних порушень психічного розвитку, при якому спостерігаються, передусім, розлади процесів комунікації, неадекватна поведінка, труднощі формування емоційних контактів із зовнішнім світом, навколишніми людьми та, як результат, порушення соціальної адаптації. Без своєчасної та адекватної корекційно-розвиваючої допомоги значна частина дітей із РАС стає ненавченою та непристосованою до життя в суспільстві.

Методика PECS, як одна з методик альтернативної комунікації дозволяє долати значні перешкоди в спілкуванні й житті таких дітей. Система занять у межах цієї методики націлена на відносно швидке придбання аутичною дитиною базисних навичок комунікації.

Перспектива дослідження. Зазначене дослідження не є повним і потребує більш детального вивчення наукових праць учених і передового досвіду вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лебединская К. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская // Аутичный ребенок. – М., 2005. – С. 10–16.
2. Лубківський І. О. Шість основних ознак аутизму у дитини [Електронний ресурс] / І. О. Лубківський // Уніан. – 2018. – Режим доступу : <https://www.unian.ua/health/country/10065581-shist-osnovnih-oznak-autizmu-u-ditini.html>.
3. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либинг. – М. : Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
4. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Фрост Л. – М. : Теревинф, 2011. – 132 с.
5. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация / Е. А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – С. 5–10.

УДК 371.36

Філоненко Світлана Василівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПЛАВНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

У статті визначено проблему формування плавного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із зайканням засобами психологічного тренінгу. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «психологічний тренінг». Висвітлено особливості формування плавного мовлення в дітей молодшого шкільного

віку із заїканням засобами психологічного тренінгу. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: плавне мовлення, психологічний тренінг, діти молодшого шкільного віку із заїканням.

Постановка проблеми. Проблема корекції мовлення при заїканні є актуальною для науковців і практичних працівників різних сфер: медицини, спеціальної педагогіки та психології. Упродовж ХХ ст. проблему заїкання вивчали й висвітлювали в науковій літературі дуже інтенсивно. Величезний інтерес науковців до проблеми заїкання був зумовлений її актуальністю, позаяк захворювання було досить поширеним, помітним оточенню, і тому мало велику соціальну значущість.

Аналіз досліджень і публікацій. На сьогодні інтерес до проблеми не знижується. За даними ВООЗ, у світі заїкання виявлено в 3–5 % людей. Заїкання в дітей – це специфічне порушення темпу, ритму мовлення, дихання та плавності голосу, що викликається судомами м'язів язика, губ та гортані (мовленнєвого апарату). Досить часто заїкання в дитини з'являється раптово, часто в дітей дошкільного віку, після чого воно поступово прогресує.

Особливо це стає помітним із приходом дитини до школи, позаяк початок навчання в школі – це один із найбільш значущих моментів у житті дитини, період кардинальних змін у її самосвідомості. В особливій ситуації ризику перебувають молодші школярі, оскільки саме їм необхідно швидко адаптуватися до нових складних умов шкільного життя (В. Кобильченко).

Невирішені проблеми дошкільного дитинства суттєво ускладнюють перебіг особистісного становлення, зумовлюючи виникнення на цьому шляху різноманітних труднощів соціального та психологічного характеру. Невдачі самоствердження, самовираження, що нерідко супроводжують спілкування школяра із заїканням із соціальним мікросередовищем, можуть призводити до згортання стосунків із зовнішнім світом, самоізоляції, появи депресивних станів. Тільки перебуваючи серед давно знайомих людей чи залишаючись наодинці із собою, такі діти почуваються психологічно комфортно, захищено. Перебуваючи серед незнайомих людей вони втрачають душевну рівновагу, бентежаться через дрібниці, дратуються. Зовнішня агресивність часто приховує внутрішню безпорадність дитини, її невпевненість у собі. Життєві події в очах таких школярів набувають характеру складної проблеми, яку вони не в змозі самотійно вирішити.

Отже, не зважаючи на тривалу історію вивчення заїкання та значну кількість досліджень у даній царині, подальше вивчення цього порушення мовлення, пошуки нових прийомів і методів корекції заїкання не втрачають актуальності й дотепер.

Мета статті. На сьогодні необхідно з нових наукових позицій поглянути на проблему формування плавного мовлення в дітей

молодшого шкільного віку із заїканням, розробити теоретичні та методичні підходи до її реалізації засобами психологічного тренінгу.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях останніх років зауважується значне збільшення числа дітей, які потребують психологічної допомоги. Серед дітей із порушенням мовлення велика кількість дітей із мовленнєвими розладами органічного характеру. Внаслідок недорозвинення чи ураження мозку, що тривали в період внутрішньоутробного розвитку, чи в момент пологів, а також на ранніх етапах онтогенезу до трьох років. Цьому сприяє чимало факторів: екологічний стан, низький рівень медичної допомоги, збільшення числа людей, які ведуть аморальний спосіб життя, алкоголізм, наркоманія й це далеко не всі.

Як зазначалося вище, заїкання є одним із найбільш складних і довготривалих мовленнєвих порушень. Воно характеризується розладом темпу, ритму та плавності мовлення. В останні роки в спеціальній науково-методичній літературі особливо підкреслюється необхідність комплексного підходу до подолання заїкання у працях Л. Белякової, Г. Волкової, Л. Гуцал, С. Деля, Т. Іванової, В. Кондратенко, С. Коноплястої, І. Ластовки, В. Ломоносова, Т. Морозової, І. Поварової, О. Потапенко, В. Селіверстова, Р. Юрової та ін. Сьогодні залишаються актуальними питання розробки психологічних методів усунення заїкання, зокрема за допомогою психологічного тренінгу. Ця проблема частково окреслена в дослідженнях науковців Ю. Горопашної, К. Дубровського, В. Калягіна, Н. Карпової, Л. Кроля, Ю. Некрасової, А. Лубенської, О. Михайлової, І. Омельченко, І. Поварової, І. Тартаковського, Л. Федорович, В. Шкловського та ін.

Як зазначає відомий український фахівець у галузі психологічного супроводу В. Кобильченко, психологічний тренінг – це групова процедура, у якій зміни досягаються за рахунок психологічних процесів, що протікають у групі (так званої групової динаміки). Прийнято вважати, що проведення соціально-психологічного тренінгу, як і тренінгу особистісного зростання, можна доручати тільки професійному фахівцю-психологу, оскільки непрофесійна робота може мати дуже глибокі й далекі негативні наслідки в житті всіх членів групи.

Психологічний тренінг може проводитися з групами, підібраними за різними підставами. Це можуть бути спеціально відібрані групи хворих дітей (наприклад, дітей-невротиків або дітей із психосоматичними проявами), дітей із певними психічними станами (наприклад, емоційно-лабільних, астеничних, шизоїдних, істероїдних). У групу можуть бути також включені діти з різноманітними симптомами, наприклад, нервовими тиками, заїканням, енурезом, агресивністю, дитячими страхами, підвищеною тривожністю й невпевненістю в собі.

Як зауважує В. Кобильченко, в останній час усе частіше стали

говорити про тренінги в реальних групах. Це може бути, тренінг взаємовідносин у шкільному класі, адаптація дітей до школи, тривалий психологічний супровід окремих дітей класу, які утворюють мікрогрупу.

Висновки. Основна мета психокорекційного тренінгу в роботі з особами із тяжкими порушеннями мовлення полягає в оптимізації навичок спілкування, що є необхідними для розуміння себе та інших, уміння адекватно оцінювати ситуацію, гнучкість у використанні соціальних ролей. У процесі занять особи із ТПМ, зокрема із заїканням практично засвоюють знання про стадії спілкування, набувають навичок плавного мовлення в різних життєвих ситуаціях. Багато прийомів психотренінгу крім свого основного призначення релаксації, самоконтролю, комунікативної техніки дозволяють вирішувати дуже важливе та значуще для більшості мовленнєвих розладів завдання – зняття фіксації на своєму дефекті.

Перспектива дослідження. Таким чином, з огляду на актуальність окресленої проблеми й у зв'язку з недостатнім її вивченням формування плавного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із заїканням набуває особливої ваги, це й зумовило вибір теми дослідження: «Формування плавного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із заїканням засобами психологічного тренінгу».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адаптація дитини до школи / упоряд. С. Д Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.
2. Білан О.Х. Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6-7 років / О. Білан, Т. Партико, О. Хома // Український освітній журнал. – 1994. – № 10. – С. 13–16.
3. Кобильченко В. В. Корекція психосоціального розвитку учнів 1-4 класів з вадами зору : науково-методичний посібник / В. В. Кобильченко. – К. : Актуальна освіта, 2005. – 150 с.
4. Осадько О. Молодший шкільний вік: адаптаційні, навчальні, поведінкові труднощі // Основи практичної психології / О. Осадько, В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 1999. – С. 423-431.
5. Потапенко О.М. Корекція заїкання у методичних підходах зарубіжних науковців / О.М. Потапенко, І.Р. Ластовка // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 31. – С. 66–72.

Швидка Ірина Миколаївна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. **Т. М. Дегтяренко**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАХОДІВ ІЗ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено особливості проведення логопедичних заходів із дітьми старшого дошкільного віку; розкрито специфіку проведення логопедичних ранків і театралізації, як провідних видів діяльності в роботі з дошкільниками старшого віку.

Ключові слова: дошкільна освіта, корекційно-виховна робота, логопедичний захід, мовленнєві порушення, розвиток.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні однією з актуальних проблем є забезпечення ефективності освітнього процесу, пошук таких засобів педагогічного корекційного впливу на особистість дитини з порушенням мовленнєвого розвитку, які б забезпечували достатню її соціалізацію та самореалізацію, зокрема в умовах перебування в закладі дошкільної освіти.

Логопедична робота є важливою ланкою комплексного медико-педагогічного впливу на дитину, адже стимулює розвиток усіх психічних процесів, передусім мовленнєвої функції, розширює комунікативно-пізнавальну діяльність дошкільників-логопатів через основні форми організації їх життя – гру, навчальну діяльність, рухову активність, спілкування з однолітками й педагогами. Сучасні вимоги до теорії та практики логопедії актуалізують проблему пошуку найефективніших методів і прийомів корекційно-розвивальної та попереджувальної роботи з дошкільниками, які мають порушення мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливостям вивчення дошкільного віку, як основного періоду активного засвоєння дитиною мови, становлення й розвитку всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної, зв'язного мовлення, засвоєння його виразності та образності, присвячені дослідження А. Богуш, К. Крутій, Т. Піроженко та інших; специфіці оволодіння мовою в дошкільному віці, як необхідної умови вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних і загальнолюдських цінностей у максимально сенситивний період розвитку, приділено увагу в дослідженнях В. Бондаря, В. Синьова, В. Тарасун, Є. Соботович, М. Шеремет та інших; питання використання в діагностичній та корекційно-розвивальній роботі психолінгвістичного підходу, що полягає в урахуванні

загальнофункціональних і специфічних мовленнєвих механізмів, які у тісному взаємозв'язку дають змогу повноцінно оволодіти мовленням, представлено в роботах В. Тищенко, Л. Трофименко, Ю. Рібцун та інших.

Мета статті – розкрити особливості проведення логопедичних заходів із дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Логопедичні виховні заходи – невід'ємна частина виховної роботи в закладі дошкільної освіти. Основна їх функція – активізувати творчі здібності дітей-логопатів, розкрити їх емоційний потенціал, збагатити творчі здібності дошкільнят і головне – акцентувати увагу як дітей, так і батьків на рівні мовленнєвого розвитку кожної дитячої особистості. Для вихователя, логопеда, музичного керівника, батьків і дітей підготовка кожного такого заходу – це досить кропіткий процес, що вимагає великої теоретичної, практичної підготовки та творчого натхнення.

Виховний захід – це прекрасна ситуація для активізації мовлення, насамперед, комунікативної функції. Логопедичний виховний захід – це комунікативне середовище, яке так потрібне дітям із порушенням мовлення, що розкриває найбагатші можливості всебічного розвитку дошкільника. Цей виховний захід володіє не лише розважальними, але й розвиваючими, повчальними функціями.

На основі дослідження Г. Шашкіної, Л. Зернова, І. Зиміної визначаємо, що у будь-якому виховному заході представлені різноманітні види мистецтва: література, музика, живопис, театр, пантоміма. Таким чином, ця форма роботи є синтезом практично всіх видів мистецтв. А широке використання їх засобів у роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку дозволяє розширити кругозір, сформувати погляди й норми поведінки дошкільника, розвинути його творчі здібності. У різноманітних видах діяльності проявляються схильності, формуються певні вміння й навички. На виховних заходах діти не лише говорять, але танцюють, співають, малюють. Дошкільники вчаться підпорядковувати свої рухи ритму музики, розрізняти музичні темпи, відбивати їх у рухах, іграх, супроводжуючи власні дії мовленням [6, с. 101].

І, нарешті, провідну роль у святі відіграє мовна діяльність, яка, в основному, зводиться до розуміння тексту, краще у віршованому виді. Завдання логопеда полягає в ретельнішому відборі мовного матеріалу відповідно до стану мови й можливостей кожної конкретної дитини, а також у підготовчій роботі, що передбачає повне й усебічне вивчення тексту, що дозволяє не лише завчити й відтворити слова в певній послідовності, але і зрозуміти внутрішній зміст вірша, його сенс, а також опанувати всю лексику твору й максимально використати її в активному словнику дошкільників із порушеннями мовлення.

Таким чином, погоджуючись із поглядами С. Лелюх, Т. Сидорчук, Н. Хоменко, констатуємо, що з дошкільниками проводяться різноманітні

розваги: виховні заходи, святкові ранки, театралізовані вистави, інсценування казок із використанням іграшок, шапочок із зображенням героїв казки чи яких-небудь предметів, ляльковий і тіньовий театр, музично-літературні розваги, ігри з музичним і без музичного супроводу. Проводяться рухливі ігри з правилами, рухливі ігри, близькі до ігор-драматизацій, безсюжетні рухливі ігри, спортивні розваги тощо. Ці маленькі свята для всіх без виключення дітей із порушеннями мовлення повинні непомітно для них і навчати, і виховувати, допомагати дітям закріпити раніше пройдений матеріал на логопедичному занятті [2, с. 67].

Залежно від рівня мовленнєвого розвитку дітей, відмічають Г. Шашкіна, Л. Зернова, І. Зиміна, динаміка корекційної роботи з окресленою категорією дітей, програма виховних заходів, ранків, розваг порівняно з програмою дітей старшого віку звичайних груп дитячих садків, значно спрощується не лише за змістом, але й за обсягом. Якщо у звичайних групах дитячих садків до ранку розучують 5-6 пісень, 3-4 танці, то, зважаючи на специфіку роботи з дітьми-логопатами, треба обмежитися двома піснями, одним-двома танцями. Для п'ятирічних дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку під час підбору репертуару виховного заходу слід приблизно орієнтуватися на програму другої молодшої-середньої груп дитячого садку, особливо в першому півріччі.

Музичним працівникам на занятті в ході підготовки дітей до свят, особливо на початку роботи з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку, потрібно більше використовувати веселі ігри, вправи, найбільш прості спортивні розваги, хороводи, де в основному текст вимовляють дорослі, а діти додають склади, окремі слова, прості словосполучення тощо [6, с. 100].

Розвиваючи слухову увагу дітей, на думку Г. Шашкіної, Л. Зернової та І. Зиміної, навчаючи їх простим діям, знайомлячи з нескладними піснями, музичний працівник особливої уваги приділяє розвитку почуття ритму, розвитку слухового сприйняття, пам'яті. Важливе місце в роботі мають музичні вправи, які сприяють виробленню чіткої артикуляції та дикції дітей (різноманітні розспівування на голосні звуки, на прості словосполучення, склади типу «ду-ду» тощо).

Недоцільно розучувати з дітьми пісні, складні за формою і змістом, текст яких важкий як для розуміння, так і для вимови (слова зі збігами приголосних тощо). Складні для заучування пісні, що виконуються в швидкому темпі: діти пропускають частину слова, а то і слово, недоговорюють або спотворюють закінчення, зазнають утруднення в перемиканні з одного звукосполучення на інше. Невеликі й мелодійні твори в спокійному темпі легше сприймаються і запам'ятовуються дітьми [6, с. 101].

У логопедичних групах, так само як і у звичайних, відмічає Т. Філічева, відзначаються традиційні українські святкові дні, наприклад, святкові ранки до Дня осені, Нового року, 8 Березня, Великодня, 9 Травня, випускного вечора тощо. Але в проведенні цих урочистостей є своя специфіка [3, с. 118].

Залежно від періоду роботи з дітьми, від змісту програм розваг, ранків, виховних заходів їх складнощі виконавцями можуть бути дорослі й такі, що беруть посильну участь у них діти. Це обумовлено як складністю структури мовленнєвого порушення, характером, мовленнєвими особливостями дітей, так і значним навантаженням корекційної роботи з ними.

Логопедичний ранок – одна з форм проведення підсумкового зайняття для дошкільників із порушеннями мовлення. Виховний захід проводиться в кінці курсу корекційного навчання. Учасниками ранку є: діти старшої логопедичної групи, учитель-логопед, вихователі, музичний керівник. У якості гостей запрошуються батьки, педагоги дошкільного закладу освіти.

Логопедичний ранок – це прекрасна можливість підвести підсумки корекційної роботи в невимушеній, святковій атмосфері. Це, передусім, свято, на якому діти з гордістю демонструють свої досягнення, отримують позитивний емоційний заряд, проявляють творчі можливості й особисті якості.

Логопедичний ранок, як слушно зауважує С. Шаховська, дозволяє: закріплювати отримані мовні вміння й навички і демонструвати їх у різних мовних ситуаціях; активізувати навички самоконтролю за мовленням; формувати навички публічного виступу (тим самим сприяючи успішній соціалізації дитини); виховувати інтерес до оволодіння рідною мовою; виховувати дружні, товариські та взаєпідтримуючі стосунки в дитячому колективі [5, с. 126].

Цікавою формою виховної роботи з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку є *ляльковий спектакль*. Так, підтримуючи наукові погляди Н. Жукової, зазначаємо, що діти з порушеннями мовленнєвого розвитку беруть участь у танцях, іграх із нескладними рухами, тому вони зможуть брати участь у невеликих сценках, де їх дії супроводжуватимуться коментарями вихователя (казки типу «Рукавичка», «Колобок» тощо). Організаційно-сюжетна основа виховних логопедичних заходів різноманітна. Дошкільникам старшого віку дуже подобаються: подорожі різними добре відомими; походи в казковий ліс, де діти можуть перетворюватися на лісових звірів, стати деревами, що ожили, зустрітися з Лісовичком, Бабою Ягою; подорожі різними видами транспорту, у тому числі і казковими. Головне завдання, заради якого здійснюються усі ці подорожі – в ігровій формі ознайомитися і засвоїти матеріал, спрямований на вдосконалення зв'язної, лексико-граматичної або вимовної сторони мовлення [1, с. 102].

Формуючи основи культури особи дошкільника, констатує Н. Жукова, необхідно прищеплювати дітям поняття добра та зла, учити їх відрізняти прекрасне від потворного, виховувати в них прагнення до позитивних вчинків і висловлювань. Для виховання комунікативної культури в ході виховної логопедичної роботи використовується:

розігрування різних сценок із використанням ляльок. Цей прийом сприяє зняттю психічної напруги в дошкільників-логопатів, переносить увагу з власного «Я» на інший об'єкт - ляльку. Наприклад, використовуючи іграшкових звірів або ляльок, діти розігрують сценки з життя сім'ї: вітають один одного, цікавляться станом здоров'я, вітають зі святами й дарують подарунки, шукають вихід із незвичайних ситуацій, прощаються.

Включення пантоміміки допомагає дитині зрозуміти внутрішній стан різних героїв і предметів, олюднити їх почуття. Усе це є своєрідним тренінгом емоцій, творчої уяви, образного мислення й розвитку мовлення дошкільника, зокрема старшого віку [1, с. 103].

Необхідно відмітити, що використання театралізації як форми проведення одного з етапів виховного логопедичного заходу, допомагає дошкільникам із мовними порушеннями самоствердитися, формує стійку мотиваційну установку на грамотну й чисту вимову, чим сприяє автоматизації вже поставлених звуків. Якість мовлення покращується і в ході роботи над темпо-ритмічною, інтонаційною й мімічною виразністю. У ході підготовки до участі в сценках програми виховного заходу, що театралізуються, у дошкільників розширюється й активізується словник. А заучування реплік кожної дійової особи сприяє формуванню й закріпленню граматичних моделей рідної мови, розвитку пам'яті, уваги та творчих можливостей дошкільника з особливостями мовленнєвого розвитку.

Спираючись на дослідження Г. Шашкіної, Л. Зернова, І. Зиміної, відмічаємо, що спільна участь дітей у різних виховних заходах, святкових та розважальних діях дозволить вихователям, логопедові постежити за дітьми в невимушеній обстановці, зробити відповідні записи про адекватність їх реакцій, активно спостерігати особливості їх мовної поведінки. Пояснюючи хід подій (діафільм, театр іграшок), вихователь ставить дітям питання, що дозволяють виявити запас знань, уявлень, уточнити міру сформованості лексико-граматичного ладу мови, її семантичний рівень. У процесі *рухливих ігор* із правилами педагог спостерігає за моторикою дитини, звертаючи увагу на її особливості й записуючи результати спостережень. Повністю розділяючи загально визнані методичні напрями формування мови при її недорозвиненні, автори посібника проте підкреслюють, що пошуки нових прийомів і методик у логопедичній психолого-педагогічній практиці корекції мовлення дошкільників не втратили своєї актуальності [6, с. 100].

Отже, пошуки нових шляхів підвищення результативності логопедичної роботи в закладі дошкільної освіти показали, що досягнути позитивного результату в корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку можливо за умови включення їх до безпосередньо-освітньої діяльності у різнопланових логопедичних виховних заходах.

Висновки. Таким чином, сюжетно-тематична організація діяльності дошкільників із порушеннями мовленнєвого розвитку, що полягає в організації та проведенні спільними зусиллями вихователів, логопеда та музичного керівника виховних заходів, святкових ранків, театралізованих постановок, ігор-драматизацій, розважальних конкурсів, розвиває особистість дошкільника в цілому, сприяє збагаченню та вияву його творчих здібностей, першочергово позитивно впливає на розвиток мовної особистості дитини, становленню граматичної, лексичної та фонетичної сторони мовлення, удосконалює та примножує активний словниковий запас.

Перспектива дослідження. Продовження представленого дослідження вбачаємо в розробці логопедичного заходу для дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Маслюкова, Т. Б. Филичева. – М., 1990.
2. Лелюх С. В. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников / С. В. Лелюх, Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – Ульяновск : ИПКПРО, 2003. – 240 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. пос. / Т. І. Поніманська. – 2008. – 456 с.
4. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М., 1987. – 142 с.
5. Шаховская С. Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С. Н. Шаховская, Е. Д. Худенко. – М., 1992.
6. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пос. для студ. высш. пед. уч. зав. / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет. – 2010. – 672 с.

Шеховцова Ольга Володимирівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті визначено проблему розвитку лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «лексико-граматична складова мовлення». Висвітлено особливості розвитку лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Окреслено доцільність подальшої розробки даної проблеми.

Ключові слова: лексико-граматична складова мовлення, діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі, що відбувається на сучасному історичному етапі, передбачає запровадження конструктивно нових підходів до організації навчально-виховної роботи дошкільних установ, особливо таких, що мають корекційно-розвивальну спрямованість. Проблема вдосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні стала поштовхом для реорганізації педагогічного процесу і в групах для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Аналіз досліджень і публікацій. Відомо, що старший дошкільний вік, зокрема, є сенситивним періодом у психосоціальному розвитку дитини, що являє собою послідовний, багатоаспектний процес і результат соціалізації-індивідуалізації, у ході якого здійснюється прилучення людини до «загального соціального» і постійне відкриття, утвердження себе як суб'єкта соціальної культури. Психосоціальний розвиток дітей дошкільного віку здійснюється в актуальній різноспрямованості діяльності з освоєння предметного світу та світу людських стосунків як у ході стихійного впливу соціальних факторів, так і в цілеспрямованому, спеціально організованому педагогічному процесі.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що одним із головних завдань дошкільної освіти є формування особистості дитини й підготовка її до навчання в школі. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про збільшення кількості дітей дошкільного віку з порушеннями усного мовлення, що зумовлює труднощі в оволодінні Програмами навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), своєчасною мовленнєвою

підготовкою дітей до школи й формуванням мисленнєво-пізнавальної діяльності, поведінки та особистості дитини в цілому.

Формування мовленнєвих умінь і навичок, набуття мовної та мовленнєвої компетенції дошкільниками в умовах тяжкої мовленнєвої патології надзвичайно ускладнюється (Е. Данілавичюте, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Тарасун, Н.В. Чередніченко та ін.).

У зв'язку з цим, значущості набуває превентивне навчання й виховання дошкільників із порушеннями мовлення та безпосередньо логопедична робота з дітьми із порушеннями мовлення старшого дошкільного віку, особливо загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) в умовах логопедичної групи ЗДО. Вивченню дітей із ЗНМ присвячено низку фундаментальних і різнобічних досліджень О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, С. Заплатна, С. Конопляста, І. Марченко, Н. Новотворцева, О. Ревуцька, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет, Г. Чіркiна, Р. Юрова та ін.

Від рівня сформованості мовлення дитини, зокрема, фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін, залежить рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, уміннями й навичками відповідно до програмових вимог. Оскільки, мовлення тісно пов'язане із мисленням, за висновками Л. Виготського, то дитина із ЗНМ, яка має порушення процесу формулювання виразу чи вислову, не виконує повноцінно мисленнєво-пізнавальну функцію, що негативно позначається в подальшому на оволодінні читанням і письмом у початковій школі. У зв'язку з цим, формування усного мовлення дітей дошкільного віку в психологічній і педагогічній літературі розглядається в числі найважливіших завдань.

Мета статті. На сьогодні необхідно з нових наукових позицій поглянути на проблему розвитку лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення, розробити теоретичні та методичні підходи для її практичної реалізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасне тлумачення мовлення характеризується розмаїттям інтерпретацій, що залишаються єдиними у визнанні його важливої ролі як каталізатора специфічно людських пізнавальних досягнень. Водночас воно є основним засобом соціальної координації та центральною ланкою довільного керування діями людини.

Проблемі мовлення та мовленнєвої діяльності присвячено численні дослідження, де розглядаються ті чи інші порушення сформованості всіх її сторін, форм, видів і операцій (Т. Волосовець, О. Негневицька, О. Шахнарович, С. Шаховська та ін.). У науково-методичній літературі наводяться дані про специфічні порушення засвоєння дітьми із ЗНМ системи лексичних і граматичних узагальнень, що позначаються на стані

їхнього імпресивного та експресивного мовлення (Л. Парамонова, Є. Соботович, О. Усанова, Е. Фігерето та ін.).

Різносторонні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли педагоги різних історичних періодів А. Богуш, Н. Гавриш, А. Усова, К. Крутій, Є. Тіхеева, Є. Фльоріна та ін. Діти з порушенням мовлення, а серед них і діти із ЗНМ, належать до неоднорідної та чисельної групи, для якої оволодіння усним мовленням – єдиний і основний шлях особистісного розвитку. Своєрідність розвитку словникового запасу, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при ЗНМ описана в дослідженнях Р. Левіної, В. Орфінської, Є. Соботович, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.

Висновки. Теоретичний аналіз джерельної бази засвідчив, що системне вивчення лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ не проводилось, є лише окремі дані, які дають підстави стверджувати про відхилення у її формуванні (І. Кривояз, Н. Ніщева та ін.).

Перспектива дослідження. Однак, проблема формування лексико-граматичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ є одним з основних напрямів у логопедії. Тому особливо важливим є своєчасне виявлення й усунення порушень лексико-граматичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ. Проте, й дотепер проблема корекції ЗНМ у старших дошкільників залишається недостатньо розробленою, що й зумовило вибір теми дослідження: «Особливості розвитку лексико-граматичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Горай І. В. Формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ / І. В. Горай // Реабілітаційна педагогіка: теорія і практика. – Полтава, 2009. – С. 50.
3. Заплатна С. М. Історичний аспект вивчення проблеми загального недорозвинення мовлення у дітей / С. М. Заплатна // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. праць: Спецвипуск. Актуальні проблеми діагностики і корекції системних порушень мовлення. Алалія, афазія. – К. : Актуальна освіта, 2006. – 98 с.
4. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) / Г. Нікіщенко // Дитячий садок. – 2005. – № 35. – Вкладка.
5. Програма розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки» : комплексна освітня програма (наук. кер. – Крутій К. Л., авт. колектив – Богуш А. М., Грицишина Т. І., Дем'яненко О. Є., Федорович Л. О. та ін.) – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. – 160 с.

РОЗДІЛ IV

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ТИФЛОПЕДАГОГІКИ, СУРДОПЕДАГОГІКИ, ОРТОПЕДАГОГІКИ

УДК 376:37.015.31:37

Басанець Тетяна Федорівна

вихователь Комунальна установа Сумський
спеціальний навчально-виховний
комплекс «Загальноосвітня школа
I ступеня - дошкільний навчальний
заклад № 37 «Зірочка».

Науковий керівник – Бондаренко Ю. А.
доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАГАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

У статті автором висвітлено проблему сенсорного виховання дітей зі зниженим зором дошкільного віку, які навчаються й виховуються в закладах дошкільної освіти загального призначення. Охарактеризовано три етапи сенсорного розвитку та доцільні засоби сенсорного виховання дітей досліджуваної категорії. Визначено, що систематична робота із сенсорного виховання дітей із порушеннями зору дошкільного віку ефективно впливає на їх сенсорний розвиток, сприяє опануванню предметів і об'єктів довкілля, орієнтуванню в навколишньому середовищі.

Ключові слова: сенсорне виховання, сенсорний розвиток, діти зі зниженим зором, дошкільники, заклади дошкільної освіти.

Постановка проблеми. Однією з основних проблем сьогодення є створення умов для своєчасного повноцінного фізичного, психічного й духовного розвитку кожної дитини, формування її життєвих компетентностей. У зв'язку із цим, одне з головних завдань педагога полягає в тому, щоб створити умови для самостійного розвитку дитини, прояву її особистісного потенціалу. Базовий компонент дошкільної освіти, Коментар до Базового компонента, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у світі» виокремлюють сенсорний розвиток як базову основу формування всіх ключових компетентностей дитини дошкільного віку.

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком нових підходів у педагогічній теорії та практиці щодо ефективних шляхів сенсорного розвитку дітей різних категорій, зокрема з порушеннями зору.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема сенсорного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох учених: психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна та ін.), педагогів (Н. Сакуліна, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльоріна та ін.).

Видатні зарубіжні спеціалісти в галузі дошкільної педагогіки (Ф. Фребель, М. Монтесорі, Ж.-О. Декролі та ін.), а також відомі представники дошкільної педагогіки та психології (С. Русова, Є. Тихеева, О. Запорожець, О. Усова, Н. Сакуліна та ін.) справедливо вважали, що сенсорне виховання спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку, є однією з базових компетентностей дитини починаючи з раннього віку.

Доведено, що сенсорне виховання виступає обов'язковим складником розвитку дитини, яка потребує усвідомлених дій із боку вихователів, що підтверджується наявністю значної кількості методичного та практичного матеріалу (Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Н. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Е. Пілюгіна, Л. Сисуєва та ін.).

Однак, аналіз практики засвідчив, що в закладах спеціальної дошкільної освіти сенсорне виховання дітей із порушеннями зору здійснюється на спеціальних корекційних заняттях, а в закладах загальної дошкільної освіти, де також виховуються діти зі зниженим зором, здійснюється нецілеспрямовано, не забезпечуючи урахування особливостей зорового сприймання та психофізичного розвитку зазначеної категорії дітей.

Мета статті: висвітлити особливості сенсорного виховання дітей зі зниженим зором у закладах дошкільної освіти загального призначення.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення органів чуттів, накопичення уявлень про навколишній світ, за допомогою дотику, м'язового відчуття, зору збагачується сенсорний досвід дитини.

Сучасна педагогічна наука визначає зміст сенсорного виховання, виходячи, зокрема, із даних психології. Він ґрунтується на основі принципу збагачення та поглиблення шляхом формування в дітей (починаючи з раннього віку) широкого орієнтування в навколишньому світі. У роботу із сенсорного виховання дітей із порушеннями зору слід включати виокремлення кольору, форми, величини як особливих властивостей предметів, без чого не можуть бути сформовані повноцінні уявлення про навколишній світ. Спочатку, коли діти зі зниженим зором ще не володіють загально прийнятими еталонними уявленнями, виокремлення властивостей відбувається за допомогою співвіднесення властивостей предметів із засвоєними еталонами.

Цілеспрямований сенсорний розвиток дітей із порушеннями зору дошкільного віку проходить такі етапи:

1. Етап формування сенсорних еталонів, стійких, закріплених у мовленні уявлень про кольори, геометричні фігури та співвідношення між величинами кількох предметів.

2. Етап вивчення способів обстеження предметів, а також набуття уміння розрізняти їхню форму, колір, розмір і виконувати щоразу складніші окомірні дії.

3. Етап розвитку аналітичного сприймання: уміння орієнтуватися в поєднанні кольорів, аналізувати форму предметів, виділяти окремі вимірювальні величини.

Важливим у цій роботі є ознайомлення дітей зі зниженим зором із кольором, формою, величиною предметів, що передбачає поступове ускладнення завдань. Це ускладнення йде від елементарних завдань на групування однорідних предметів за різними сенсорними якостями до співвіднесення різнорідних предметів за величиною, формою, кольором і, далі – до врахування цих ознак і властивостей в образотворчій і елементарній продуктивній діяльності.

Засобами реалізації сенсорного виховання в закладі дошкільної освіти є заняття, міні-заняття, дидактичні ігри та вправи, пошуково-дослідницька діяльність, спостереження та екскурсії, сюжетно-рольові ігри. Принципом послідовності обумовлюється й ознайомлення дітей спочатку із цілком відчутними сенсорними властивостями – величиною та формою предметів, які можна обстежувати шляхом обмацування, а вже потім із такою сенсорною властивістю, як колір, орієнтування на який можливе тільки в плані зорового сприйняття. Опанування нових орієнтовних дій призводить до того, що сприйняття стає більш детальним, повним і точним. Дитина з порушеннями зору сприймає предмет із погляду різних властивих йому ознак. Усе вищевказане дозволяє відзначити надзвичайну актуальність та значущість сенсорного виховання дітей із порушеннями зору дошкільного віку, необхідність максимального врахування психофізичних особливостей розвитку дитини в цьому процесі.

Висновки. Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що в результаті систематичної роботи із сенсорного виховання дітей із порушеннями зору дошкільного віку відбувається сенсорний їх розвиток, що сприяє ефективному опануванню предметів і об'єктів довкілля, орієнтуванню в навколишньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер Л. А. Дидактичні ігри і вправи по сенсорному вихованню дошкільників / Л. А. Венгер. – М., 2004.
2. Виховання сенсорної культури дитини від народження / упоряд. Л. А. Венгер, Е. Г. Пілюгіна, Н. Б. Венгер ; під ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988.
3. Запорожець А. В. Сенсорне виховання дошкільнят / А. В. Запорожець. – М. : Просвітництво, 1993.
4. Ігри-заняття в дошкільному закладі: на допомогу вихователям груп раннього віку / упорядники Л. В. Гураш, С. О. Калачикова. – Київ, 1981.

Басова Ольга Анатоліївна,

заступник директора з навчально-виховної
роботи комунальної установи Сумський
спеціальний навчально-виховний комплекс
«Загальноосвітня школа І ступеня –
дошкільний навчальний заклад № 37
«Зірочка» Сумської міської ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено сучасні підходи до організації освітнього процесу дітей із порушеннями зору відповідно до вимог концепції «Нова українська школа» у спеціальному закладі освіти. Розкриваються окремі аспекти корекційної роботи з учнями. Обґрунтовується роль учителя та пропонуються рекомендації щодо створення освітнього процесу в початковій школі.

Ключові слова: освітній процес, Концепція «Нова українська школа», діти з порушеннями зору, освітній простір, інтегроване навчання.

Постановка проблеми. Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп.

Народившись, дитина потрапляє у яскравий світ барв, звуків, запахів, рухів і тактильних вражень. Ці відчуття стають основою її розвитку. Зір – найважливіший фактор розвитку людини. Більше ніж 80 % інформації дитина отримує за допомогою зору. Наша зорова система постійно й миттєво визначає розміри об'єкта, відстань до нього, напрямок його руху, форму, колір тощо. Порушення зору позначається не лише на пізнавальній сфері дитини, але й на формуванні її особистості, виникненні в неї специфічних особливостей і проблем. Подолати ці проблеми можна шляхом тривалої, цілеспрямованої корекційної роботи, яку проводять педагоги у взаємодії з родиною дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема особливостей навчання дітей із порушеннями зору впродовж кількох десятиріч досліджували науковці, у тому числі, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, О. Литвак, Л. Сонцева, Є. Синьова, Л. Чопік та ін. [1; 3-6; 9-11]. У своїх працях вони вказували на особливості розвитку цієї категорії дітей та стверджували, що без створення спеціальних умов для навчання не буде досягнуто бажаний результат.

Особливо актуальним це питання стало в теперішній час у зв'язку з впровадженням на теренах України нової концепції навчання школярів. Перед практиками постало питання: як адаптувати освітній процес для здобувачів освіти з порушеннями зору відповідно до вимог концепції

«Нова українська школа»? На це питання ми тільки починаємо отримувати відповідь, працюючи перший рік із наймолодшими здобувачами освіти – першокласниками.

Мета статті – висвітлити особливості організації освітнього процесу для здобувачів початкової освіти з порушеннями зору в спеціальному закладі освіти в умовах нової української школи.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення дитина шкільного віку з порушеннями зору може відвідувати спеціальні заклади освіти для дітей із порушеннями зору або загальноосвітні навчальні заклади з інклюзивною формою навчання. До таких закладів належить Комунальна установа Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 37 «Зірочка» Сумської міської ради. У цьому закладі передбачено забезпечення реалізації як навчально-виховної, так і лікувально-реабілітаційної мети під час освітнього процесу, а саме:

- безкоштовне плеопто-ортоптичне лікування без відриву від освітнього процесу;

- урахування рекомендацій лікаря, тифлопедагога, психолога під час проведення уроку, зокрема, щодо застосування наочності, використання роздаткового матеріалу, розміру шрифту, підставок, урахування зорової працездатності;

- проведення фізкультпауз для очей;

- дотримання режиму використання окулярів та призначення оклюзій;

- застосування вербальних методик навчання при атропінезації;

- дотримання рекомендацій щодо розсаджування учнів у класі з урахуванням очної патології.

Відповідно до Концепції «Нова українська школа» (далі – НУШ) навчання дітей із порушеннями зору здійснюється відповідно до Типового навчального плану початкової освіти для спеціальних закладів загальної середньої освіти з українською мовою навчання дітей із порушеннями зору за типовою освітньою програмою. У перших класах – за Типовою освітньою програмою під редакцією О. Савченко. Зміст освіти адаптується відповідно до пізнавальних можливостей учнів, що виявляється у зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою, збільшенні кількості годин на вивчення окремих тем та постійному повторенні навчального матеріалу в поєднанні з предметно-практичною діяльністю. Система оцінювання навчальних досягнень учнів стимулювальна (заохочуюча), що відповідає вимогам Концепції НУШ. Навчальним планом передбачено години на корекційно-розвиткові заняття: корекція розвитку, соціально-побутове орієнтування, ЛФК, ритміка, розвиток мовлення.

Науковцями встановлено, що дітям із порушеннями зору властиві такі відхилення, як нездатність навчатися, що не можна пояснити інтелектуальними, сенсорними факторами та здоров'ям дитини, нездатність встановлювати міжособистісні стосунки, неадекватна поведінка в нормальних умовах, переживання депресій. Ці діти більш вразливі. Наявність життєвих труднощів викликає різні емоційні реакції, зокрема, пасивність, мрійливість та фантазування, страх перед невідомим простором та живими невідомими об'єктами, занижена самооцінка, перебування у тривожному стані, у напрузі, невірноваженість, невпевненість, пригніченість у стосунках з людьми навколо [3; 6; 9; 10].

Тому навчання та розвиток дитини зі зниженим зором будуються відповідно до її специфічних природних можливостей.

Завдання педагогів спеціального закладу освіти – стимулювати компенсаторні механізми організму, розвинути потенційні можливості учнів із порушеннями зору, навчити здобувачів освіти самостійно пізнавати навколишній світ та користуватися збереженими аналізаторами, власним досвідом.

У роботі вчителів і вихователів навчально-виховного комплексу важлива увага приділяється розвитку самообслуговування, побутових звичок учнів. Педагоги детально знайомлять їх із розташуванням предметів і матеріалів, що відповідає вимогам створення освітнього простору відповідно до Концепції НУШ.

Надзвичайно важливим елементом організації освітньої діяльності є наявність відповідних конкретних уявлень про оточуюче середовище, предметний світ і досвід предметних дій. Тому інтегроване навчання вже давно впроваджується вчителями спеціального закладу. Принцип інтегрованого підходу до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку теоретично обґрунтований видатним психологом, дефектологом Л. Виготським [2]. Слід зазначити, що цей підхід зайняв провідне місце в організації освітнього процесу відповідно до Концепції НУШ. Він носить спрямований, корекційний, індивідуалізований характер з відповідною адаптацією наочного матеріалу та проведенням корекційної роботи.

У публікаціях науковців Л. Вавіної, Т. Дегтяренко, М. Земцової, А. Колупаєвої, Л. Чопик та ін. акцентована увага на особливостях організації освітнього середовища для дітей із порушеннями зору [1; 4; 5; 11].

Ураховуючи вимоги щодо створення освітнього простору в класі, потрібно пам'ятати, що дитина з порушеннями зору має сидіти так, щоб бачити написане на дошці без напруження. Із метою збереження остаточного зору педагогами проводяться комплекси спеціальних вправ, контролюється постава учнів. Стимулювати дитину до рухів, до мобільності під час уроків дозволяє робота в групах. Із метою попередження втоми в навчально-виховному комплексі

використовуються парти – конторки Базарного для роботи стоячи та масажні килимки для ніг.

Уповільнений темп навчальних занять, які потребують застосування зору, використання спеціальних наочних посібників, доступних сприйманню учнями з порушеннями зору, широке використання індивідуальних форм роботи сприяє тому, що діти з ослабленим зором успішно навчаються.

На нашу думку, щоб запобігти негативному ставленню здобувачів освіти з порушеннями зору до навчання, слід скористатися методичними рекомендаціями щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами Л. Прядко, О. Фурман [7]:

1. Робити для учня з порушеннями зору через кожні 10-15 хвилин роботи 1-2 хвилини перерви, щоб перепочити, роблячи спеціальні вправи.

2. Забезпечити освітлення робочого місця учня не менше 75-100 кд/м².

3. Прибрати всі перешкоди на шляху до робочого місця учня.

4. В унаочненнях доцільно збільшити шрифт, фон зробити не білим, а світло-жовтим чи світло-зеленим.

5. Під час писання на класній дошці, намагатися розташовувати матеріал так, щоб в учня він не зливався в суцільну лінію. З'ясувати, написи яким кольором крейди учень бачить краще.

6. Дати можливість учням підійти до дошки чи унаочнення, щоб краще роздивитися написане.

7. Озвучувати все, що пишете на дошці.

8. Намагатися продублювати роздатковим матеріалом усе, що пишете на дошці.

9. Звертати увагу на якість роздаткового матеріалу: папір має бути матовий, а не глянцевий, шрифт – великим і контрастним.

10. Радимо переглядати вимоги до письмових робіт. Іноді слабозорому учневі необхідно писати з використанням трафарету, щоб правильно розташувати текст на сторінці та дотримуватися рядків.

11. Частіше перевіряти розуміння учнем матеріалу, який подається на уроці.

12. Стежити за поставою учня, водночас, не обмежуючи його, коли він надто близько підносить тексти до очей.

13. Не перевантажувати учнів роботою з мультимедійною дошкою (не більше 15 хв. за урок).

14. Дитина може погано бачити вираз вашого обличчя, не розуміти, що ви звертаєтеся саме до неї. Краще підійти до учня, і торкаючись його, звернутися на ім'я.

15. Не робити зайвих рухів і не затуляти учневі джерело світла, не використовувати невербальні засоби спілкування (кивання головою, рухи рук тощо).

16. Посмішка або кивок головою як спосіб заохочення не завжди доступні дітям із порушенням зору. Краще покласти руку на плече або погладити її, словесна похвала ще важливіше, бо її чують інші діти [7].

Висновки. Отже, робота педагога з дітьми з порушеннями зору в умовах Нової української школи вимагає володіння широким аспектом спеціальних знань у галузі тифлопедагогіки. Навчання й виховання їх є успішним, якщо враховують загальні та специфічні особливості їхнього розвитку, використовуються всі збережені можливості.

Навчання дітей із порушеннями зору в умовах Нової української школи повинно передбачати створення належних умов, які б максимально сприяли насамперед збереженню слабкого зору, полегшенню зорового сприймання й запобігали перевтомі.

Перспектива дослідження. У подальших публікаціях ми висвітлюємо питання застосування наочності в роботі з дітьми з порушеннями зору в нових умовах навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавіна Л. Врахування порушення зору дітей під час навчання в школі / Л. Вавіна // Початкова школа. – 2006. – № 11. – С. 58-60.
2. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Л. С. Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития. – СПб, 2001. – С. 10-47.
3. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушением зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 158 с.
4. Колупаєва А. А. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник. Кн. 4 / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». – 2010.
5. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навчальний посібник / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга, 2008. – 301 с.
6. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. – СПб. : КАРО, 2006. – 336 с.
7. Методичні рекомендації щодо організації роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Ч. I / укл. Л. О. Прядко, О. О. Фурман. – Суми : РВВ СОІППО, 2012. – 36 с.
8. Седнева В. Основи корекційної роботи з учнями, які мають особливості психофізичного розвитку: методичні рекомендації / В. Седнева. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 36 с.
9. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
10. Синьова Є. П. Тифлопедагогіка : підручник/ Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с.
11. Чопик Л. І. Організація корекційно-компенсаторної роботи з дітьми, що мають порушення зору : метод. реком. / Л. І. Чопик. – Вінниця, 2003. – 40 с.

Бережна Наталія Вікторівна

вихователь виховної групи
Комунальної установи Сумський спеціальний
навчально-виховний комплекс
«Загальноосвітня школа І ступеня –
дошкільний навчальний заклад № 37
«Зірочка» Сумської міської ради
Науковий керівник – **Кісліцина М. В.**,
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР

Стаття присвячена проблемі використання дидактичних ігор як методу стимулювання дітей із порушеннями зору. Організація освітнього процесу передбачає формування позитивної навчальної мотивації учнів. З цією метою доцільним є використання різних методів та засобів стимулювання в процесі навчання дітей із порушеннями зору, зважаючи на наявну в них низьку пізнавальну активність. Одним із методів формування пізнавальної активності є дидактичні ігри. Ефективність проведення дидактичних ігор передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів та відповідно реалізацію індивідуального підходу у процесі гри.

Ключові слова: пізнавальна активність, розвиток пізнавальної активності, школярі з порушеннями зору, дидактичні ігри.

Постановка проблеми. Аналіз літературних джерел і досвід роботи доводить значне підвищення ефективності роботи в позакласній діяльності завдяки грі.

Організація процесу навчання учнів молодших класів передбачає формування в них позитивної навчальної мотивації. З цією метою доцільним є використання різних методів і засобів стимулювання в процесі навчання дітей. Особливо важливим це є в роботі з дітьми з порушеннями зору, зважаючи на наявну в них низьку пізнавальну активність.

Саме тому є актуальним питання використання ігрової діяльності в освітньому процесі початкової школи, адже вона сприяє розвитку розумових здібностей учнів, підвищенню якості знань, формуванню активності, самостійності, пізнавального інтересу, волі, характеру.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить, що вивченню розвитку пізнавальної активності присвячено багато наукових досліджень. Ученими (В. Синьов, О. Грабов, М. Пирова, П. Гальперін, І. Глікман, А. Крутій, Є. Мінскін та ін.) зазначено, що одними з методів формування пізнавального інтересу дітей з особливими освітніми потребами є дидактичні ігри, що сприяють не лише формуванню пізнавального інтересу, але й забезпечують різноплановість організації освітнього процесу. Також, що значна увага приділяється реалізації

індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання та ін. Проте чимало питань залишаються досі недостатньо дослідженими та потребують вивчення. Науковий інтерес представляє проблема розвитку пізнавальної активності в дітей з особливими освітніми потребами [5; 6; 7].

Виходячи з вищесказаного є **актуальним** питання використання ігрової діяльності в освітньому процесі початкової школи, спрямованої на формування в дитини потреби в знаннях, удосконаленню пізнавальних умінь і навичок.

Дидактичні ігри, ігрові заняття та прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Тому **метою** нашої статті є визначення особливостей розвитку пізнавальної активності дітей із порушеннями зору шляхом використання дидактичних ігор.

Виклад основного матеріалу. Нині на міжнародному рівні виникають дискусії на актуальні проблеми виховання й навчання дітей з особливими освітніми потребами. Гуманістична спрямованість сучасної педагогіки вимагає особливої уваги до особистісного розвитку дітей, корекції вад, що перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, які забезпечують розв'язання завдань сучасної школи, є правильна організація навчально-виховної роботи.

За вмілого використання гра стає незмінним помічником педагога. Бо в грі діти перевіряють свою силу, спритність, у них виникає бажання фантазувати. Гра дарує щохвилинну радість, задовольняє потреби, а ще спрямована в майбутнє, бо під час гри в дітей формуються вміння, здібності, необхідні їм для виконання соціальних, професійних функцій у майбутньому [6, с. 13].

Витоки дидактичних ігор ми можемо знайти в народній педагогіці. Ігри та іграшки, які створив народ, завжди допомагали дітям пізнавати світ граючись. Тому ігри пізніше дуже тісно пов'язались із навчанням, постійно удосконалюючись [2, с. 18].

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога й учнів, продуктивної форми їх спілкування, непідробної цікавості.

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Використання на уроках дидактичних ігор та дидактичного матеріалу робить процес навчання цікавим, створює в дітей бадьорий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання,

підтримують і посилюють інтерес до навчального предмета. Отже, дидактична гра на уроці – засіб навчання.

Сам термін «дидактична гра» підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, сутність якого полягає в тому, щоб успішно виконати взяту на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання та стає безпосереднім змістом свідомості школяра. Все, що допомагає успішному виконанню ролі, має для учня особливе значення та якісно ним усвідомлюється [1, с. 18].

А. С. Макаренко писав: «... Треба зазначити, що між грою та роботою немає такої великої різниці, як дехто думає... У кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Дехто гадає, що робота відрізняється від гри тим, що в роботі є відповідальність, а в грі її немає. Це неправильно: у грі є така сама велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній».

Мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями й навичками учень зможе лише тоді, коли він сам виявлятиме до них інтерес, і коли вчитель зуміє зацікавити учнів.

Видатний російський олігофренопедагог і психолог О. М. Грабов писав: «Ступінь відсталості дитини характеризується тими іграми, на які вона здатна». У процесі гри дитина пізнає все, що недоступне їй у навколишній діяльності. У захопленні, не помічає, що вчиться – запам'ятовує, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять.

Жан Ітар, Едуард Сеген, Марія Монтесарі, О. М. Грабов широко використовували дидактичні ігри в навчанні дітей з особливими потребами та створили цілу систему ігор, за допомогою яких розвивалась увага, спостережливість, кмітливість, пам'ять, мовлення дітей. Низку цікавих математичних ігор розробила Н. К. Кузьміна–Сиромятникова, М. П. Пирова. Вони рекомендують дидактичні ігри, дидактичний матеріал тісно пов'язувати з повсякденним життям.

Тому дидактичні ігри розробляються таким чином, щоб їх зміст передбачав формування не лише елементарних уявлень, а й корегування та розвиток пізнавальних процесів.

Під час кожної навчальної гри, поступово засвоюючи послідовність розумових дій, які відображаються в зовнішньому, а потім у внутрішньому мовленні, дитина опановує засоби підведення будь-якого предмета під поняття, що вивчається. Розгорнуте судження за схемою дій, які виконуються, поступово згортається у план розумової дії. Усе це допомагає розв'язувати нові завдання самостійно.

Дидактична гра – це творчість і водночас праця. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, самотійно мислити, розвивається увага, прагнення до знань. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються: пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, розвивають уяву, фантазію. Навіть найпасивніші діти включаються в гру з великим бажанням, докладаючи всіх зусиль, щоб не підвести товаришів.

Використовують дидактичні ігри у вихованні й навчанні дітей усіх вікових груп за необхідності активізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання й уявлення про природні явища, працю та побут людини. Вдаються до них і під час спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання й виховання, за допомогою яких учитель готує дитину правильно сприймати об'єкти та явища навколишнього світу [7, с. 120-121].

І. Глікман, А. Крутій, Є. Мінскін, та ін. зазначають, що дидактичні ігри сприяють збагаченню знань та уявлень учнів про навколишній світ, активізації розумової діяльності, позитивно впливають на розвиток психічних процесів. Широкий спектр позитивного впливу дидактичних ігор на дітей у процесі навчання й виховання підтверджує доцільність їх використання, особливо з метою стимулювання до навчальної діяльності.

Одне з важливих завдань системи освіти – це підготовка дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із порушеннями зору, до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення у фізичному та розумовому розвитку таких учнів створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів та їхніми можливостями. Тому процес навчання й виховання дітей із порушеннями зору повинен мати чітку спрямованість [5, с. 76].

Проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями зору передбачає урахування таких особливостей: зниження гостроти зору; можливі порушення сприймання кольору та світла, периферійного й бінокулярного зору; труднощі організації своєї діяльності, порушення орієнтування в просторі; збідненні уявлення про предмети та явища, досвід дитини та ін. [4].

Підбиваючи **підсумки**, можна сказати, що під час гри діти завжди уважні, зосереджені й дисципліновані. Тому застосування дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання й виховання цікавішим, створює в дітей бадьорий робочий настрій, полегшує подолання труднощів у спілкуванні.

Гра – це могутній незамінний важіль розвитку пізнавальної активності дитини з порушеннями зору. Гра – це той засіб, де виховання переходить у самовиховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі / П. Щербань // Початкова школа – 2008. - № 9.
2. Селіванов В. А. Основи загальної педагогіки: Теорія і методика виховання : підруч. для студ. ВНЗ / під ред. В. П. Сластеніна. – 2-е видавництво – М. : Видавничий центр «Академія», 2002.
3. Букатов В. М. Педагогічні таїнства дидактичних ігор : посібник. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 126 с.
4. Картава Ю. А. Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : метод. посіб. / Ю. А. Картава, Н. О. Косарева. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка.
5. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 264 с.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализа зарубежного опыта). – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1995. – 176 с.

УДК 33.1-452

Гачкова Юлія Вікторівна

учитель початкових класів КУ Сумський
СНВК № 37 «Зірочка»

Науковий керівник – **Чобанян А. В.**

старший викладач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

У статті розглянуто питання розвитку творчих здібностей учнів із порушенням зору за допомогою технології критичного мислення, наведено приклади конкретних вправ, розглянуто підходи й погляди вчених і дослідників на проблему використання технології критичного мислення в початковій школі.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, учні з порушенням зору.

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні, зміна її орієнтирів на особистісний розвиток учня, на формування його інтелектуального потенціалу та забезпечення постійного самовдосконалення, вимагає змін і в системі сучасної початкової освіти. Вона має бути зорієнтована на формування в учнів, зокрема з порушенням зору, готовності вирішувати поставлені життям питання, необхідністю формування й розвитку критичного мислення учнів, що є невід'ємною та необхідною частиною їх професійної компетентності, згідно чинного Державного стандарту початкової освіти НУШ [1, с. 5]. Школа має готувати учнів до життя, що можливо, на думку міністра освіти і науки України, через

формування в школярів умінь критично мислити, працювати в команді, розв'язувати проблеми, самостійно шукати, аналізувати інформацію.

Про необхідність сприяння розвитку критичного мислення свідчать дослідження таких зарубіжних педагогів і психологів, як Е. Боно, У. Норман, Дж. Браус, М. Векслер, Д. Вуд, Р. Джонсон, С. Заир-Бека та інші. Справжнім широко визнаним «батьком» сучасних традицій у дослідженні «критичного мислення», за словами американського науковця Алека Фішера, є Джон Дьюї. Вітчизняні вчені – О. Тягло, К. Баханов, В. Мисан, О. Пометун, С. Терно та ін.

Метою статті є опис технологій розвитку критичного мислення, як засобу формування й розвитку творчих здібностей учнів із порушенням зору.

Технологія розвитку критичного мислення учнів упроваджується в багатьох країнах світу (М. Вайнштейн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, С. Метьюз, Д. Макінстер, В. Саул, Ч. Темпл та інші), у тому числі й в Україні (К. Баханов, Т. Воропай, С. Мирошник, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та інші). Оскільки критичне мислення розвивається шляхом розв'язування проблемних задач, робота над якими вимагає від учнів відповідального ставлення до ухвалення рішень (С. Терно), то технологія розвитку критичного мислення ґрунтується на теорії проблемного навчання, і, зокрема, на підходах до формування в учнів дослідницьких навичок [4, с. 2].

Педагог не навчає, виховує чи розвиває, а співпрацює з учнями, навчаючись і самовдосконалюючись разом із ними. Тільки таким чином можливо досягти мети – формування особистості, готової до життя у світі, що постійно змінюється, здатної до навчання та самовдосконалення, до прийняття ефективних рішень.

Сьогодні вже неможливо навчати традиційно: у центрі освітнього процесу має бути учень. Від його творчої активності на уроці, вміння доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, вміння спілкуватися з учителем, учнями класу, залежить успіх у свідомому опануванні шкільної програми.

Розвиток критичного мислення – це важливий аспект не лише в навчанні, а й у повсякденному житті, де герої є реальними, а їхні вчинки – це дії твої та твоїх дітей. Навчити дітей із порушенням зору мислити критично – означає правильно поставити запитання, направити увагу в правильне русло, вчити роботи висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя.

Технологія формування й розвитку критичного мислення – система діяльності, що базується на дослідженні проблем та ситуацій на основі самостійного вибору, оцінки та визначення міри корисності інформації для особистих потреб і цілей. Учні з порушенням зору повинні мати достатньо свободи, щоб мислити й самостійно вирішувати найскладніші питання. Мислити критично можна в будь-якому віці. Навіть у першокласників

накопичено для цього достатньо життєвого досвіду та знань. Навіть малюки здатні думати критично й самостійно. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає свідомим, безперервним та продуктивним.

Працюючи з технологією розвитку критичного мислення, ми усвідомлювали, що навчити учнів із порушенням зору мислити критично з першого уроку фактично неможливо. Критичне мислення формується поступово, воно є результатом щоденної кропіткої роботи вчителя й учня, з уроку в урок, з року в рік. Не можна виділити чіткий алгоритм дій учителя з формування критичного мислення в учнів. Але можна виділити певні умови, створення яких здатне спонукати та стимулювати учнів до критичного мислення.

Урок критичного мислення має певну структуру та складається з 5 основних етапів.

Основні етапи уроку критичного мислення (вказати за яким джерелом):

1. Розминка (створення сприятливого психологічного клімату на уроці).

2. Обґрунтування навчання (постановка мети уроку, розвиток внутрішньої мотивації до вивчення теми та предмета в цілому).

3. Актуалізація (зацікавленість, спрямованість на навчання, відтворення знань, потрібних для наступних етапів уроку).

4. Усвідомлення змісту (знайомство з новою інформацією, аналіз інформації, особисте розуміння).

5. Рефлексія (критичний момент уроку) – учні переробляють нові знання на власні; запам'ятовують матеріал, оскільки розуміють його; активно обмінюються думками; удосконалюють і поповнюють словниковий запас; складається різноманітність міркувань; вибір правильного варіанту.

Критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Тому такі уроки, де це постійно відбувається, створюють плідні умови для формування й розвитку критичного мислення. Якщо ж планувати етапи уроку з використанням на них відповідних специфічних форм і методів технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більш високим.

Наведемо декілька моделей використання технології критичного мислення як засобу розвитку обдарованості молодших школярів.

Модель 1. «Есе» (Етап рефлексії, актуалізації).

Есе як метод формування критичного мислення полягає в написанні тексту в довільному стилі.

Алгоритм «Есе»: збирання інформації за проблемою; аналіз інформації, виявлення власної точки зору; викладання власної точки зору. Есе може бути абсолютно вільним чи аргументованим (від 5 до 20 хвилин).

Модель 2. «Метод прес» (на будь-якому етапі уроку). Етапи методу прес такі: висловлюю свою думку: «Я вважаю...»; поясню причину такої точки зору: «Тому що...»; наводимо приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: «... Наприклад...»; узагальнюємо, формуємо висновки: «Отже...», «Таким чином...».

Модель 3. «Письмо в малюнках». Алгоритм роботи: намагайся намалювати те, що хотів сказати в роботі над матеріалом; власні враження, ставлення до подій перенести на аркуш паперу.

Модель 4. «Кубування» – цей метод навчання полегшує розгляд різних сторін теми, де використовується куб, на гранях якого даються вказівки для учнів. Учителю пропонує в процесі роботи викласти власні думки з пропонованої теми. Допомогає дитині визначити, яка інформація йому знайома, і що він узнав нового. Це найголовніше, бо учень може сказати собі: «Це я знаю, але хочу дізнатися більше».

Власний досвід свідчить про те, що які б інноваційні технології ми не впроваджували в практику, досягти успіху можна лише зацікавивши учня на уроці, тим самим розвиваючи свої творчі здібності та задовольняючи пізнавальні потреби. І тут нам допомагають стратегії технології розвитку критичного мислення, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в ігровому спілкуванні. А групова робота для них – це перша можливість виявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись.

Отже, застосування технології розвитку критичного мислення під час вивчення навчальних дисциплін створює додаткову мотивацію до навчання. Учні з порушенням зору добре засвоюють матеріал, тому що це їм цікаво. За своєю сутністю технологія формування критичного мислення має інноваційний характер: вимагає від учнів застосовувати нові знання, спираючись на засвоєний раніше матеріал; виробляє вміння діяти й ухвалювати рішення самостійно чи в складі команди та розв'язувати конфлікти; шукати, komponувати й застосовувати нову інформацію з різноманітних джерел, використовуючи сучасні технології для виконання конкретних завдань; формує бажання та здатність самостійно вчитися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти // Початкова школа. – 2018. – № 7. – 18 с.
2. Доценко С. О. Критичне мислення як основа процесу прийняття педагогічних рішень / С. О. Доценко // Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх фахівців : зб. наук. праць. – Харків : Стиль-Іздат, 2007. – 25 с.
3. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. / О. Г. Марченко. – Харків : Видавнича група «Основа». ПП «Тріада +», 2007. – 45 с.

4. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посібник для вчителя / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.

5. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 51-52.

УДК 370.1

Довженко Людмила Миколаївна

вихователь вищої категорії, «вихователь-методист»

Комунальна установа Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс

«Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний заклад № 37 «Зірочка», Сумської міської ради

Науковий керівник – **Боряк О. В.** канд. пед. н.,

доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка

РОБОТА ГУРТКА «ГРАЙЛИКИ-ЧИТАЙЛИКИ» З НАВЧАННЯ ПРИСКОРЕНОМУ ЧИТАННЮ ЗА МЕТОДИКОЮ М. ЗАЙЦЕВА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ»

У статті презентовано досвід роботи гуртка «Грайлики-читайлики» з навчання прискореному читанню дітей із порушеннями зору дошкільного віку. Оскільки старший дошкільний вік є синсетивним для розвитку писемного мовлення – формування навичок читання та письма, у роботі з дітьми з порушеннями зору потрібно враховувати специфіку (структуру) порушення.

Сучасні психофізіологічні, психологічні та психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що читання – це складний процес, у якому проявляються акти усного мовлення (як вихідного базису читання) та писемного мовлення (графічного вираження усного висловлювання).

У статті висвітлена гурткова робота з навчання прискореному читанню за методикою М. Зайцева з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, старший дошкільний вік, писемне мовлення, читання й письмо, методика М. Зайцева.

Постановка проблеми. Старший дошкільний вік є одним із базисних щаблів для опанування дітьми писемним мовленням. На цьому віковому етапі психолінгвістичні передумови активно формуються та мають досягати певного рівня розвитку, що в подальшому забезпечить засвоєння грамоти вже в шкільному віці. Сучасні психофізіологічні, психологічні та психолінгвістичні дослідження свідчать про те, що читання – це складний процес, у якому проявляються акти усного мовлення (як вихідного базису читання) та писемного мовлення (графічного вираження усного висловлювання).

Автори виокремлюють дві сторони процесу читання: техніку читання й розуміння прочитаного. Під технікою читання розуміють сприймання графічних знаків і вимовляння, відтворення різноманітних графічних комплексів, а під розумінням – усвідомлення відтвореного матеріалу на основі співвіднесення з минулим досвідом читача.

Рано чи пізно будь-які батьки дитини-дошкільника чи педагоги замислюються над питаннями навчання читання своїх дітей. На сьогодні різних методик із навчання читанню досить багато, починаючи від звичайного букваря та закінчуючи методиками Н. Гавриш, М. Зайцева, О. Декролі, Глена Домана, Л. Шелестової та ін. Перш, ніж вибрати для своєї дитини будь-яку методику, слід чесно відповісти собі на питання: а які мотиви керують вашим бажанням навчити дитину-дошкільника читання? [2]

Процес навчання читання найбільш цікавий, але складний і відповідальний. Якщо діти не будуть правильно, швидко, виразно читати, вони не зможуть опанувати грамотним письмом, не навчатися вирішувати завдання. Навчити дітей читати – означає підготувати їх до самостійної роботи з текстом, прищепити любов до читання. Отже, оволодіння навиками читання це і засіб, і одна з умов загального розвитку дітей. Процес читання дуже складний, оскільки в ньому беруть участь мислення, мовлення, сприйняття, пам'ять, уява, слухові та звукові аналізатори.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми навчання читання найбільш розроблені в психолого-педагогічній літературі (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін.). У логопедичних дослідженнях у зв'язку з порушеннями засвоєння грамоти дітьми з різними порушеннями мовлення та психічного розвитку (Л. Венедиктова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова та ін.). Прикладний аспект проблеми навчання читання дітей із порушеннями мовлення є предметом досліджень багатьох логопедів-практиків (Г. Каші, О. Колеснікова, Т. Філічева, Т. Туманова та ін.).

Сьогодні існує низка теоретичних і практичних досліджень, які переконують у тому, що починати навчати дитину читати можна дуже рано, одразу після народження, оскільки, чим раніше дитина розкриє «шлюзи» для сприйняття світу через графічний знак, тим природнішим буде входження читання в її життя [4].

Відомим психологом М. Лісіною було встановлено, що в дитини перших місяців життя вже спостерігаються складні форми комплексної пізнавальної діяльності, що виявляють себе у зміні загальної діяльності дитини.

Дослідження О. Запорожця, Т. Мухіної, Т. Репіної довели, що завдяки практиці та спеціально організованому навчанню, у дітей дошкільного віку складаються внутрішні моделі форм, розмірів, величин, що сприймаються [1; 3]. Цікавими для розуміння природи раннього навчання читання є висновки психолога Т. Репіної про те, що поєднання

демонстрації предмету з його називанням і практичними маніпуляціями значною мірою підвищують ефективність його впізнавання [5].

Значний вклад у розробку проблеми раннього навчання читанню внесли практики. Відомі прізвища Т. Нікітіних, М. Зайцева, які започаткували власні методики раннього навчання читанню. Ще в 1942 році засновник Інституту розвитку людського потенціалу (США) Глен Доман запропонував програму раннього розвитку дитини, куди поряд із навчанням дитини математики, оволодіння енциклопедичними знаннями входила і програма раннього навчання читанню. Результати його роботи з дітьми й батьками підтвердили надзвичайно високі потенційні можливості кожної дитини та послужили доказом високої ефективності розробленої методики вдосконалення розумового розвитку [5].

Метою статті є висвітлення гурткової роботи з навчання прискореному читанню за методикою М. Зайцева з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу. Працюючи з дітьми, які мають порушення зору, постала проблема пошуку дієвої методики, яка дозволила б комплексно вирішувати корекційну та навчальну мету з розвитку мовлення.

У своїй роботі використовуємо різні новітні методики та технології педагогів-новаторів, серед яких є методика навчання прискореному читанню М. Зайцева. Ознайомившись із цією методикою, відразу ж зацікавилися нею, стали вивчати та впроваджувати в роботу з дітьми, бо метод навчання прискореному читанню – то освітній підхід, який вивільняє потенційні можливості дитини для її саморозвитку та пропонує необхідні зовнішні засоби.

Методика навчання прискореному читанню ґрунтується на принципах природного фізіологічного та психічного розвитку дитини, включення в процес пізнання збережені аналізатори: зоровий, дотиковий, слуховий.

Використовуючи методику з навчання прискореному читанню М. Зайцева в гуртковій роботі, надаємо можливість кожній дитині розвинути здібності, активізувати процеси пізнання навколишнього світу.

Дана методика була адаптована для роботи з дітьми, які мають порушення зору, проте досвід роботи показав, що включаючи в освітній процес елементи цієї методики є недостатнім. Тому, з метою засвоєння та поглиблення знань, було розроблено програму гуртка «Граїлики-читайлики».

Метою цієї програми є продовження навчання дітей плавному складовому читанню, минаючи етап складового уривчастого читання, скорочення часу оволодіння читання цілими словами, закладання основ грамотного письма, оптимізація процесу навчання грамоти дітей, а також розширення інтелектуальних можливостей дітей, їх пізнавального рівня через навчання читання з раннього віку.

Програма гуртка «Грайлики-читайлики» ставить перед собою низку завдань:

- організувати для дітей розвивальне середовище та створити сприятливі умови для фізичного здоров'я дітей;
- учити дітей читанню й письму на основі складового принципу;
- підтримувати природну мотивацію навчальної діяльності за допомогою гри;
- навчити елементам дослідницької діяльності;
- допомогти дітям стати більш самостійними, допитливими, оптимістичними, турботливими;
- розвивати почуття ритму, такту;
- насичення навчальної діяльності цікавими ігровими ситуаціями з елементами змагання.

Програма ґрунтується на принципах доступності, систематичності, послідовності, наочності, свідомості й активності, індивідуального підходу, заохочення й зацікавлення.

Програма гуртка спрямована на те, щоб в цікавій формі, невимушеній доброзичливій обстановці, використовуючи ігри, розвивальні вправи, творчі завдання, ігрові ситуації, різноманітний наочний матеріал, ознайомити дітей зі складами М.Зайцева, навчити читати склади, слова, речення й невеликі тексти.

Розрахована програма гуртка «Грайлики-читайлики» для дітей дошкільного віку з порушеннями зору, які виявляють інтерес до читання. Вона містить у собі 36 занять на рік. Заняття гуртка проводяться один раз на тиждень згідно до теми тижня в другій половині дня для підгрупи з 5–6 дітей. Тривалість заняття з дітьми молодшого дошкільного віку становить 15 хвилин, середнього віку – 20 хвилин, для дітей старшого віку – 25 хвилин.

Важливу роль в реалізації вищезазначеної мети й поставлених завдань відіграє методичний інструментарій, а саме: спеціальний адаптований матеріал (таблиці, кубики різної модифікації, дидактичні ігри).

Практичною новизною є виготовлений дидактичний матеріал для роботи з дітьми, які мають остаточний зір (рахунок біля лиця) з використанням шрифту Брайля. Кубики виготовлені з цупкого картону, на яких наклеєні склади з оксамитового матеріалу сірого та коричневого кольору. У верхньому правому кутку нанесений шрифт Брайля. Звучать кубики відповідно до вимог методики М. Зайцева: дерев'яні – глухі, залізні – дзвінкі.

Упроваджуючи в роботу з дітьми, що мають порушення зору, програми гуртка «Грайлики-читайлики» сприяє збільшенню кількості дітей, які володіють навичками плавного складового читання, дозволяє навчити дітей із низькою гостротою зору, що в подальшому забезпечить успішне навчання в початковій школі на рівні Державного стандарту.

Для того, щоб робота гуртка була цікавою та захоплюючою використовуємо багато різних дидактичних ігор та ігрового матеріалу:

«Відгадай, який кубик звучить», «Хто в хатинку потрапив», «Сніговик та його друзі», «Загадки Незнайки», «Де твоє ім'я, здогадайся». Серед ігор є авторські: «Дощова краплинка», «Що можна знайти на осінньому дереві?», «Парасолька-читалочка», «Перлинки весни» та інші.

Як показав практичний досвід, використання методики М. Зайцева сприяє всебічному розвитку дітей, допомагає подолати первинні та вторинні дефекти в дітей, навчає їх саморегуляції та саморозвитку. Цей матеріал ми використовуємо з дітьми протягом багатьох років. Діти люблять грати в ігри, пов'язані з кубиками, що «розмовляють», писати на манці, досліджувати їх якості, звучання. Їм завжди цікаво дізнаватись про щось нове, невідоме, непізнане. А гурткові заняття за даною методикою допомагають малюкам стати уважними, терплячими, допитливими, дають змогу заспокоїтися, радіти. У дітей розвивається сенсорний і фізичний потенціал, формуються навички практичного життя, виховується самостійне мислення й бажання вчитися. Діти навчаються концентрувати свою увагу та мотивувати свої дії, а це сприяє соціальній реабілітації дитини, яка має порушення зору, інтеграції її в суспільство.

Висновки. Досвід показав, що раннє оволодіння читанням полегшує навчання дітей у школі, дає поштовх для швидкого всебічного розвитку дитини, активізації її мовленнєвої діяльності та пізнавальних процесів. Діти опановують умінням злитого читання, мають уявлення про склад, слово, речення як одиниці мовлення, виділяють їх із потоку мовлення. Наприкінці шостого року життя діти з інтересом читають речення, невеликі тексти, розуміють зміст прочитаного.

Пізнати й навчити дитину в цій складній справі немає готових рецептів. Але вважаємо, що насамперед треба зрозуміти дитину як особистість, розгледіти її індивідуальні особливості. «Прив'язуючи» навчальні завдання до життєвого досвіду дитини, використовуючи методику М. Зайцева з навчання прискореному читанню досягаємо поставленої мети самореалізації кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березіна О. М. Мовленнєві ігри та забави / О. М. Березіна. – Тернопіль : Мальва-ОСО, 2006. – 38 с.
2. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник / А. М. Богуш. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – 140 с.
3. Выготский Л. С. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Зайцев М. О. Технологія навчання читання / М. О. Зайцев. – М. : «Просвещение», 1989. – 56 с.
5. Іваненко А. П. Підготовка до навчання грамоти в дитячому садку / А. П. Іваненко. – К., 1987. – 127с.
6. Кондратенко Л. О. Весела грамота : методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / Л. О. Кондратенко ; за ред. З. Гільбуха. – К., 1995. – 144 с.

7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». – Тернопіль, 2012. – 100 с.

8. Програми для дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу для дітей з вадами зору / за заг. ред. В. М. Ремажевської. – Львів : Український бестселер, 2010. – 243 с.

9. Шевцова О. А. Навчання елементів грамоти дітей старшого дошкільного віку / О. А. Шевцова, К. С. Трембак. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 140 с. (Серія «Впевнений старт»).

УДК 376:37.015.31

Дорош Наталія Миколаївна

учитель початкових класів
Комунальної установи Сумський
спеціальний навчально-виховний
комплекс «Загальноосвітня школа
I ступеня – дошкільний навчальний
заклад № 37 «Зірочка» Сумської міської ради

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Стаття розкриває питання креативного розвитку дітей із порушеннями зору. Автор висвітлює сучасні технології (методи, засоби та форми навчання) розвитку креативного мислення, які можуть бути застосовані в роботі з дітьми з порушеннями зору в умовах Нової української школи.

Ключові слова: креативність, розвиток креативного (дивергентного, творчого) мислення.

Постановка проблеми. В останні роки все частіше говорять про креативність, як базову якість особистості й розвиток творчих здібностей дошкільників і це не випадково, адже життя в епоху науково-технічного прогресу стає різноманітнішим і складнішим та потребує від людини не стандартних, звичних дій, а гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого вирішення великих і малих проблем. Розвиток у вихованців креативності – важлива мета освітнього процесу. Креативними мають бути як процес діяльності так і її результат, як процес виховання, так і навчання молодших школярів.

Діти з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями зору, та їх батьки під час навчання стикаються з багатьма проблемами. Вирішення таких проблем потребує інноваційних підходів у освітньому процесі, використання сучасних технологій, зокрема тих, що спрямовані на розвиток креативності (творчості) дитини. Креативне мислення (дивергентне за Дж. Гілфордом) – це основа для позитивного погляду на світ та успішної соціалізації. Відповідно розвиток креативності, дивергентного мислення, як особистісної властивості, – є дуже важливим у системі спеціальної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі креативності, її розвитку, діагностиці присвячено багато наукових досліджень у психологічній науці. Цим займалися Д. Богоявленська, Л. Виготський, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін. Проблему творчості досліджували й зарубіжні науковці: М. Воллах, Дж. Гілфорд, Н. Коган, С. Меднік, Е. Торранс та ін.

Дослідження вчених у галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, М. Земцова, В. Кобильченко, О. Літвак, І. Моргуліс, С. Покутнева, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що порушення зору негативно впливає на розвиток і формування особистості в цілому. Порушення зорового аналізатора мають вплив і на прояви творчої активності, але корекційно спрямована стимуляція творчих здібностей, креативності, як категорії мислення, активне включення дітей зі зниженим зором до естетично-творчої діяльності в урочний та позаурочний часи має позитивний результат.

Незважаючи на значну кількість публікацій, проблема креативного розвитку дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору висвітлена в науковій літературі недостатньо.

Метою статті є висвітлити сучасні технології (методи, засоби та форми навчання) розвитку креативного мислення, які можуть бути застосовані в роботі з дітьми з порушеннями зору в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Вивчення питання обраного нами для дослідження показало, що ідентифікувати креативність дуже складно. Креативністю на перших етапах вивчення наукою вважали найвищі показники інтелектуальної діяльності. Артур Шопенгауер у середині ХІХ ст. характеризував креативну особистість як людину з високим (граничним) розвитком інтелекту.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено, що креативність (від лат. *creatura*-створення) – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [7]. У програмі «Творча обдарованість» зазначено, що креативність дошкільника – це готовність до непередбачуваних рішень, допитливість, здатність до коментування процесу й результату діяльності, мотивацію досягнень, розвинену уяву, а також здатність до створення творчого образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю [3]. Відомо, що креативність – це властивість особистості створювати нові ідеї, які є нетрадиційні, і це допомагає швидко й ефективно вирішувати проблемні ситуації.

Перша методика з розвитку креативного мислення була розроблена Р. Крачфілдом. Він уважав, що креативність можна розвинути в процесі вирішення творчих задач.

Е. Боно розкрив програму розвитку креативного мислення на основі п'яти принципів [2]. Перший принцип полягає в тому, що в даній проблемі

треба знайти необхідні умови її вирішення. Якщо використовувати всі запропоновані умови без визначення їхньої необхідності в даній ситуації, то можна ускладнити процес вирішення проблеми. Другий принцип – необхідно зрозуміти, що минулий досвід не є важливим, у процесі вирішення подібних проблем. Третій принцип – необхідно розвивати вміння бачити багатофункціональність, багатогранність речей. Четвертий принцип – формування вміння поєднувати протилежні визначення, думки з різних областей знань і використовувати їх для вирішення проблем. П'ятий принцип – розвиток здібності до усвідомлення багатогранності ідеї в даній галузі знань і відокремлення від її впливу під час вирішення конкретної проблеми. Е. Боно розробив набір прийомів, які сприяють розвитку дивергентного мислення: функціональний і структурний аналіз та ін.

Педагогами та психологами розроблені різні методи розвитку креативності в школярів. Найпоширенішим у наш час є метод проблемного навчання, розроблений М. Махмутовим. Метою цього методу є засвоєння учнями матеріалу з певного предмету шляхом розв'язання спеціальних пізнавальних задач-проблем і моделювання проблемних ситуацій [5].

Існує такий вид креативних методів, як метод евристики. Це прийоми, які дозволяють учням розкривати питання шляхом «наведення» на можливі правильні рішення та скорочення варіантів таких рішень. А. Хуторський розкрив евристичне навчання, яке характерне тим, що з освітнього процесу майже виключено репродуктивні методи діяльності [11, 11]. Метою методу є не тільки розвиток креативності та дивергентного мислення учня, але й прагнення зробити його суб'єктом своєї освіти, організатором своїх знань.

У дидактиці використовують багато методів розвитку творчого мислення, які мають назву проблемно-активізуючими методами. Застосування їх у освітньому процесі, безумовно, сприятиме розвитку креативного мислення дітей із порушеннями зору. Існує концепція креативності, яку розробив С. Меднік, згідно з якою творчий процес включає як конвергентні, так і дивергентні складові.

Серед різних методів, що використовуються в процесі креативного навчання, головними є дослідницький і частково-пошуковий. Ураховуючи це, цікавою є технологія навчання за А. Сологубом. Він вважає, що креативна спрямованість освітнього процесу передбачає розвиток дивергентного мислення учнів через залучення їх до активного дослідження й формування творчого(продуктивного) стилю діяльності, вияву креативних рис особистості [9, 4-5]. Учителю спонукає школярів до максимальної пізнавальної активності. Він створює творчий психологічний клімат засобами співпраці з учнями. Головною відмінністю між креативним і розвиваючим навчанням, на думку А. Сологуба, полягає в тому, що креативне навчання сприяє розвитку як інтелектуальних, так і креативних здібностей особистості, а розвиваюче – лише інтелектуальних.

В. Моляко вважає, що в питанні про розвиток креативності головними не можуть бути алгоритми, стандартні прийоми, способи та методи, а, насамперед, повинна бути стратегія. Під стратегією він розуміє системне утворення, до якого входять установки на виконання певним чином спрямованого пошуку й уміння розв'язувати конкретні завдання [6].

До креативних методів належать і такі методи, як вигадкування, метод «Якби...» образної картини, гіперболізації, аглюцінації.

Отже, перші методи розвитку креативного мислення були розроблені Дж. Гілфордом, Е. Де Боно, Р. Крачфілдом, Е. Торрансом і отримали широке застосування в шкільній практиці. У вітчизняній і зарубіжній психології та педагогіці є розробленими й застосовуються різні програми та методи розвитку креативності (В. Дружинін, В. Моляко, О. Тунік, Н. Хазратова, О. Яковлева). Серед нових методів стимулювання креативності найбільшу увагу привертають методи синектики, метод «брейнстормінгу» (штурму мозку), морфологічного аналізу, конференція ідей, гірлянда асоціацій. Одним з ефективних шляхів розвитку дивергентного мислення є різні форми інтелектуальних тренінгів, ігри, дослідження.

Усі зазначені вище методики слід застосовувати в роботі з дітьми з порушеннями зору в умовах нової української школи.

Утім, вивчення практики показало, що завдання дивергентного типу дуже рідко використовуються в традиційному освітньому просторі, тим паче в навчанні дітей із порушеннями зору. В умовах Нової української школи за мету потрібно ставити розвиток креативної особистості й навичок творчого, нестандартного мислення, у зв'язку з чим дивергентні завдання будуть набувати особливої цінності: для творчої діяльності в будь-якій сфері потрібно передусім дивергентне мислення.

На нашу думку, використання в освітньому процесі спеціальних закладів освіти для дітей із порушеннями зору новітніх технологій (методів, засобів) формування креативності, в тому числі творчих задач/завдань (дивергентних задач) забезпечить ефективний розвиток креативності дітей.

Використовуючи методи розвитку креативності в таких дітей, наприклад, у процесі естетично-творчої діяльності та в позаурочний час, можна навчити учнів алгоритму пошуку виходу з проблемних ситуацій, використовувати досвід розв'язування на інші задачі, швидко знаходити в пам'яті знання, необхідні для вирішення нових завдань, представлення оригінальних ідей, групування інтелектуальних сил, до подолання перешкод на шляху розкриття мислення, до застосування інтуїції, до прояву оригінальних думок, свіжого погляду в будь-якій ситуації.

Висновки. Таким чином, використання в освітньому процесі спеціальних шкіл для дітей із порушеннями зору новітніх технологій (методів, засобів) розвитку креативності, піднесе на новий рівень пізнавальну та соціальну активність дітей із порушеннями зору значно та покращить їх соціалізацію.

Перспектива дослідження. У наступних публікаціях ми визначимо результати проведення роботи з розвитку креативного мислення здобувачів освіти з порушеннями зору із застосуванням новітніх технологій (методів, засобів) формування креативності та її вплив на ефективність соціалізації цих дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 1998. – 144 с.
2. Боно Э. Научите себя думать: самоучитель по развитию мышления / Э. Боно. – Мн. : ООО «Попурри», 2005. – 288 с.
3. Комплексна програма пошуку, навчання та виховання обдарованих дітей та молоді «Творча обдарованість» // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 3, 5.
4. Куненко Л. О. Корекційно-реабілітаційні аспекти музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : ІД АПН України. – 2000. – Вип. 1. – С. 108-110.
5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М., 1975.
6. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К., 1991.
7. Національна доктрина розвитку освіти. – К. : Шкільний світ, 2001.
8. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є. П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.
9. Сологуб А. Технологія креативного навчання / А. Сологуб // Управління освітою. – 2006. – 11 (131), червень. – С. 4-5.
10. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
11. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика : научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

УДК 370.1

Ільєнко Віта Іванівна

вихователь групи раннього віку
Комунальна установа Сумський
спеціальний навчально-виховний
комплекс: «Загальноосвітня школа
I ступеня – Дошкільний навчальний
заклад № 37 «Зірочка»
Науковий керівник – кандидат педагогічних
наук, доцент **Боряк О. В.**

ГЛЕН ДОМАН: МЕТОДИКА РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Стаття присвячена ретроспективному аналізу становлення методики раннього розвитку дітей із порушеннями зору, висвітлює основні етапи її становлення.

Знайомить із видатним ученим, практиком – Гленом Доманом, який стояв у витоків її розробки.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, методика раннього розвитку, Глен Доман.

Постановка проблеми. Зір відіграє провідну роль в орієнтуванні, пізнавальній і трудовій діяльності людини. За допомогою зору людина сприймає предмети: розрізняє форми, величини, розміри, відстані, довжини, кольори та світлотіні. Користуючись зором, людина набуває уявлення про перспективу. Зрячому навіть тяжко зрозуміти, як можна без зору орієнтуватися під час ходьби, брати участь у суспільно-трудовій діяльності, створювати видатні твори мистецтва й літератури.

А між тим відомо багато визначних людей, що досягли високого розквіту творчих сил в області інтелектуальної та фізичної праці, не маючи зору. Серед сліпих є учені, письменники, скульптори, музиканти, конструктори, винахідники, громадські діячі. Деякі сліпі закінчують середню школу із золотими та срібними медалями; одержують вищу освіту.

Мета статті – дослідити та визначити історичні етапи становлення системи реабілітації дітей із тяжкими порушеннями в роботі мозку, де особлива увага була приділена карткам із комбінаціями яскравих точок, зображеннями різних предметів, зі словами.

Виклад основного матеріалу. Жодна методика не викликала стільки суперечок і суперечливих суджень, як система Глена Домана. Серед безлічі людей, хто хоч раз чув про цього вченого та його роботи, немає байдужих: одні – пристрасні прихильники й вірні послідовники, інші – рішучі противники.

У 1940 році Глен Доман успішно закінчив Пенсільванський університет у Філадельфії, після чого недовгий час пропрацював у лікарні лікарем-фізіотерапевтом. Усю Другу світову війну він прослужив у піхоті, пройшовши шлях від рядового до командира роти.

Повернувшись до мирного життя, він відновив медичну практику, а згодом зайнявся реабілітацією дітей із серйозними патологіями та захворюваннями нервової системи, а також із різними розладами головного мозку. У 1955 році він створив, а потім тривалий час і керував філадельфійським Інститутом розвитку людського потенціалу. У результаті багаторічних досліджень і практичної роботи як із хворими, так і зі здоровими дітьми, було зроблено безліч досліджень і створена методика розвитку Глена Домана.

Автор рекомендує показувати кожну картку, незалежно від зображення, по 1-2 секунди. Таким чином, увесь урок триває 5-10 секунд. Є думка, що краще показувати так швидко, як швидко дитина встигає охопити поглядом усі складові образу, тобто слова та крапки – швидко, а картинки – повільно.

Дослідник робить припущення, що людський мозок здатний розвиватися, лише коли його стимулюють.

Стимулюючи здорові клітини головного мозку дітей з ураженням нервової системи, Гленн Доман домігся небачених раніше результатів – мозок хворих дітей починав функціонувати й розвиватися. Діти, які ще вчора не могли рухатися, починали сидіти й ходити і навіть говорити! А багато з тих, кого вважали розумово відсталими, не тільки наздоганяли, але з часом переганяли однолітків в інтелектуальному розвитку.

Гленн Доман відзначав, що мозок хворих дітей так активізувався, що вони легко освоювали читання, причому відразу побіжне.

За допомогою методики Глена Домана діти не тільки починали рахувати та читати, але й розвивалися фізично - плавали, бігали, стрибали. Науковець зазначив, що найефективнішим часом для занять є перші три роки життя дитини. Відповідно, раннє освоєння рухових навичок сприяє формуванню мозку малюка й розвитку відділів, які відповідають за інтелектуальні здібності. І чим більше буде навантаження на ці відділи, тим розумнішим стане чадо.

Мета методики Глена Домана полягає в тому, щоб дати дітям необмежені можливості в житті. А здійснення цієї мети буде визначатися тим, що обере для себе дитина, ким вона захоче стати, що сподобається їй із довгого списку можливостей.

Глен Доман постулює пріоритет зорового досвіду над усіма іншими способами пізнання світу. Із перших днів життя дітям показують серії карток із різних галузей знань, починаючи від написання слів, карток із точками (математика) і закінчуючи зображеннями рослин, тварин, видатних осіб та історичних подій тощо.

На думку Домана, таке випереджальне навчання стимулює розвиток різних відділень мозку, завдяки чому дитина розвивається значно швидше однолітків.

Основні тези методики:

– Кожна дитина - може стати генієм, а ранній розвиток – це ключ до її геніальності.

– Людський мозок росте завдяки його постійному використанню, і це зростання фактично завершується до шести років.

– Маленькі діти мають величезну жагу пізнання. Вони легко засвоюють величезну кількість інформації, і вона надовго залишається в їх пам'яті.

Основні принципи використання методики.

1. Починати якомога раніше – чим менша дитина, тим легше її всьому навчити.

2. Радіти успіхам малюка та хвалити малюка.

3. Поважати дитину й довіряти їй.

4. Навчати лише тоді, коли процес навчання подобається.

5. Створювати відповідну обстановку для навчання.
6. Зупинятися перш, ніж дитина сама цього захоче.
7. Частіше вводити новий матеріал.
8. Треба бути організованими й послідовними, проводити регулярні заняття.

9. Не перевіряти знання дитини.
10. Ретельно готувати навчальні матеріали й робити це заздалегідь.
11. Якщо дітям нецікаво – припинити заняття.

Основні принципи розвитку дітей за Доманом.

1. Фізичний розвиток. «Рух – це фундамент для всіх інших людських здібностей». Фізичному розвитку дітей Доман визначив головне місце. Не буде в людини розвиненого інтелекту, без розвиненого фізичного тіла.

2. Читання. «Маленькі діти можуть і повинні вчитися читати слова, речення точно так само, як вони вчаться розуміти усне мовлення».

3. Математика. «Дітей треба вчити рахувати якомога раніше, оскільки це буде сприяти фізичному розвитку мозку, а отже і того, що ми називаємо інтелектом».

4. Енциклопедичні знання. «Програма навчання різнобічним знань принесе вам і вашій дитині чимало приємних хвилин, не кажучи вже про те, що дозволить їй надалі успішно орієнтуватись у світі науки, мистецтва, музики, історії та інших цікавих областях культури».

На думку практиків, найбільшою хвилюючою метою є те, що дитина перетворюється з активного учасника процесу навчання на об'єкт. Під час навчання дитина пасивна, працює лише її зорова система, охоплюючи лише інформацію, подану на картках. Дитину вантажать фактами, але не вчать думати (використовувати отримані знання). Страждає емоційний і когнітивний розвиток, оскільки неможна розвивати лише один компонент. «Факт» слід помацати, понюхати, почути, щоб зважаючи на його взаємозв'язки, визначити його місце поруч інших фактів.

Ця методика дуже трудомістка, і віднімає майже весь час дитини, не лишаючи можливості просто побігати, пограти. Доман є категоричним противником іграшок, вважаючи, що на них лише витрачається коштовний час. Крім того, ця методика – комплекс малюнка-підпис, і діти, які звикли так сприймати інформацію, просто не зможуть пізніше слухати текст без малюнків, без них вони будуть нудитися. І призвичаїти дитину до книжок із суцільним текстом буде дуже непросто.

Позитиви полягають у тому, що дитина засвоює значний обсяг інформації прийнятним для неї способом. А для розвитку творчих і дослідницьких здібностей можна застосувати й інші методики. Також плюсом методики є те, що вона виховує і батьків, пояснюючи їм необхідність займатися з дитиною від народження. Якість методики підтверджується й результатами: у світі вже кілька десятків нобелівських лауреатів, що в дитинстві вчилися за Доманом.

Дослідження впровадження методики Глена Домана в роботу з дітьми з порушенням зору показало, що кожна дитина розвивається своїм темпом, поступово, крок за кроком. Під час роботи з дітьми приміщення має бути привабливим і легко трансформуватися. Облаштування кімнати має сприяти розвитку природної цікавості дітей до пізнання світу. Картки з яскраво червоного кольору який рекомендує Глен Доман замінюються на зелений колір, який пом'якшує сприйняття кольору та не подразнює око дитини. Якщо Доман рекомендує показувати картки 1–2 секунди, то в роботі з такими дітьми картки показуються до 5 секунд, щоб діти мали змогу охопити зором запропонований матеріал. Діти з порушенням зору, як і звичайні діти радіють маленьким крокам перемоги.

Висновок. Глен Доман розробив систему, що дозволяє дати дитині енциклопедичні знання. Принцип заснований на щоденних показах дитині карток, розбитих на теми та категорії.

За словами Домана, отримання людиною інформації відбувається через факти. Кожна картка Домана має рівно один факт інформації (біт інтелекту), і показуючи її дитині в певний час і певним чином, як зазначив Доман, не тільки сприяє розвитку дитячого мозку, але й готуємо основу для майбутніх знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – М. : Аквариум, 1996. – 192 с.
2. <http://www.razumniki.ru/doman.html>
3. <http://faqur.ru/dim-i-sim-ja/51655-metodika-domana-vidguki-metodika-rannogo-rozvitku.html>
4. <http://megasite.in.ua/40347-metodika-glena-domana.html>
5. <http://4mama.ua/uk/kids/development/1016-metodika-rannogo-rozvitku-glena-domana-osnovni-printsipi>
6. <http://vidpoviday.com/metodika-glena-domana-osnovi-rannogo-rozvitku-ditej>
7. http://teacher.at.ua/publ/metodika_glena_domana/39-1-0-3916
8. <https://vseodetyah.com/article.html?id=3700&menu=batkam>

УДК 159.922.76:159.93

Козакова Олена Володимирівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. **Т. М. Дегтяренко**

ПЕРЕДУМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

У статті розглянуто деякі аспекти соціалізації осіб із синдромом Дауна. Визначено компоненти формування особистості цих дітей. Зазначено передумови соціалізації дітей із синдромом Дауна на різних етапах їх зростання.

Ключові слова: синдром Дауна, особистість, соціалізація, реабілітація.

Постановка проблеми. Частота появи малюків із синдромом Дауна приблизно однакова і в більш розвинених, і в менш розвинених країнах. За офіційними підрахунками, зараз в Україні проживає понад 10 000 людей із синдромом Дауна, з них понад 8000 – діти, близько 4000 з них – це діти шкільного віку.

Сьогодні в нашій країні в результаті демократичних змін, ратифікації конвенцій і декларацій у сфері прав людини, у тому числі прав дитини та прав інвалідів, відбулися кардинальні зміни в системі освіти. Повсюдно діти із синдромом Дауна були включені в систему спеціальної або інклюзивної освіти. Діти та їх батьки отримали право на безкоштовну допомогу фахівців, не тільки в закладах охорони здоров'я, де визначається індивідуальна програма реабілітації дитини із синдромом Дауна, а й у закладах системи освіти, де розробляються програми раннього втручання або індивідуальні програми розвитку дитини. Виконання цих програм, зокрема в частині психолого-педагогічної реабілітації, має забезпечувати в майбутньому ефективність соціалізації такої дитини.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання соціалізації дітей, які відвідують спеціальні заклади освіти та заклади з інклюзивним навчанням, або виховуються в сім'ї, постійно знаходять у сфері наукових інтересів науковців в Україні та інших країнах світу. В останні роки науковці намагаються відповісти на питання щодо майбутнього людей із синдромом Дауна, по-новому намагаються розглянути ключові проблеми соціалізації осіб із цією генетичною патологією. На думку науковців, практично всі вони можуть бути членами суспільства за умови надання їм своєчасної психолого-педагогічної та медичної підтримки.

Процес соціалізації особистості досліджували й аналізували такі відомі вітчизняні та закордонні вчені, як А. Адлер, І. Бех, М. Бітянова, А. Бодалев, Л. Божович, О. Варецька, Д. Джеймс, О. Злобіна, Р. Ковтун, Н. Макаруч, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, М. Рубінштейн, К. Роджерс, Й. Фіхте та ін. Втім дотепер питання соціалізації дітей із синдромом Дауна залишається одним з актуальних у галузі спеціальної педагогіки. У своєму магістерському дослідженні ми визначимо специфічні особливості підготовки до соціалізації дітей із синдромом Дауна на різних етапах їх зростання.

Мета статті – визначити передумови соціалізації дітей із синдромом Дауна на різних етапах їх зростання.

Виклад основного матеріалу. Повернімося до вивчення трактування поняття «соціалізація».

За дефектологічним словником «соціалізація» – це процес і результат входження індивіда в соціальне середовище та становлення його як соціальної істоти. Результатом соціалізації є соціалізована соціально, адаптована людина [4, с. 446].

У «Психологічному словнику» зазначено, що процес соціалізації передбачає поступове опанування індивідом соціального досвіду сфери його спілкування й діяльності. Особлива роль у соціалізації індивіда відводиться розвитку та збільшенню його контактів з іншими людьми та в умовах суспільнозначимої сумісної діяльності [9, с. 364].

Вивчення стану практики показало, що в радянські часи переважно спостерігалася тенденція виховання дітей із синдромом Дауна в закладах системи соціального захисту: будинках для немовлят, будинках-інтернатах для підлітків. Після досягнення ними 18-річного віку більшість вихованців переводилися з дитячих установ у психоневрологічні інтернати для дорослих, де вони жили та займалися тією трудовою діяльністю, яку опанували раніше. Невелика частина дітей із синдромом Дауна, які досягли свого 18-річчя, продовжували жити з батьками.

На сьогодні, відповідно до сучасних тенденцій, у закладах освіти стали відкриватися групи та класи для цих дітей. Де б не перебувала дитина із синдромом Дауна – у сім'ї чи в закладі освіти або в будинку-інтернаті, увага фахівців і батьків дітей має бути звернена на формування соціальних компетенцій цих дітей.

В. Пішак, О. Захарчук, М. Кривчанська вказують, що педагогічна робота та робота із соціалізації дитини із синдромом Дауна включає в себе 3 етапи:

1. З 4 до 8 років у дітей формують *санітарно-гігієнічні навички*, проводять заняття з розвитку моторики й координації рухів. Вихованців привчають до адекватної поведінки в групі, в актовій залі, в їдальні, на прогулянках. Організовується робота з розвитку мовлення та пізнавальної діяльності, здійснюється підготовка до навчання за спеціальною шкільною програмою.

2. З 8 до 16 років вихованці закріплюють навички *самообслуговування й особистої гігієни*. Дітей із хворобою Дауна навчають рахувати, а також елементарної грамоти, тривають заняття з розвитку мовлення. Велика увага приділяється прищеплюванню *господарсько-побутових навичок*.

3. З 16 до 18 років головна увага приділяється *трудовому навчанню*. Набуті навички допомагають їм у подальшому адаптуватися в трудовому колективі [8, с. 25].

Науковці зазначають, що соціалізація дітей із синдромом Дауна – це комплекс заходів, спрямованих на створення оптимального середовища їх життєдіяльності, забезпечення умов для отримання ними соціального статусу й налагодження суспільних зв'язків. Така діяльність спрямована на забезпечення дітей з інвалідністю спеціальним обладнанням та оснащенням, які дозволяють їм бути відносно незалежними в побутовій сфері [8, с. 23].

Перед тим, як більш детально розглядати питання створення

передумов соціалізації дітей із синдромом Дауна в спеціальному закладі освіти або закладі освіти з інклюзивним навчанням, нами вивчено особливості психофізичного розвитку цих дітей. Ми спиралися на останні дослідження в цій галузі, зроблені вітчизняними та закордонними науковцями. Вивчення літератури з проблеми, дозволило встановити, що на думку багатьох авторів-науковців, особливості цих дітей, які виявлені на початкових етапах роботи з ними, конче важливо враховувати під час розробки програми раннього втручання або індивідуальної програми розвитку. Результати нашого дослідження засвідчили те, що педагогам під час розробки цих програм, зокрема під час планування заходів із реалізації завдань їх майбутньої соціалізації, слід урахувувати слабкі та сильні сторони психомоторного розвитку дітей із синдромом Дауна.

Відомо, що ефективність процесу соціалізації дітей із синдромом Дауна залежить від становлення їх особистості. Здобутки особистості дитини визначають не лише якісне входження в доросле життя, але й можливість самостійного облаштування та організації власної життєдіяльності.

Нами визначено типологічні особливості цієї категорії дітей. Для цього ми вивчили літературу з проблеми дослідження та стан практики. Було встановлено, що A. Holland, J. Hon, A. Huppert вказували, що коефіцієнт розумового розвитку (IQ) в різних дітей із синдромом Дауна широко варіює (від 25 до 75) [10]. Це означає те, що більшість із цих дітей можуть бути віднесені до категорії розумово відсталих. У дефектологічному словнику вказано, що розумово відсталі діти часто несоціалізовані, оскільки не можуть самостійно зрозуміти, пояснити свої мотиви діяльності, мету, плани, поведінку, вчинки, мислення, свідомо керувати власними діями, звертати увагу на інтереси та потреби іншої людини [4, с. 446].

Отже, на нашу думку, порушення інтелектуального розвитку негативно впливають на формування поведінкового стилю дітей із синдромом Дауна. Зазначимо, що взагалі формування особистості цих дітей має відбуватись із урахуванням трьох компонентів, а саме: врахуванням стану сформованості психічних процесів, комунікативної діяльності та саморегуляції поведінки. Як правило, у дітей із синдромом Дауна вони не відповідають віковим нормам. Ці діти мають особливі психічні властивості особистості.

Психічні властивості особистості – це стійкі утворення, які забезпечують певний кількісно-якісний рівень психічної діяльності й поведінки, типовий для індивіда. У визначенні спектру психічних процесів слід виходити із визначених Л. С. Виготським основних психічних процесів, які забезпечують становлення функції знаків у психічній діяльності людини та детермінують розвиток її вищих психічних функцій і становлення її особистості [3].

Підкреслимо, що психічні процеси забезпечують формування знань і

первинну регуляцію поведінки й діяльності людини. У складній психічній діяльності різні процеси складають єдиний потік свідомості, що забезпечує адекватне віддзеркалення дійсності та здійснення різних видів діяльності. За визначенням науковців психічні процеси виступають підґрунтям для функціонування особистісної саморегуляції. Доведено, що розвиток і функціонування психічних процесів обумовлюються глибиною порушень розумового розвитку та специфікою його етіології, що і приводить до порушень психічного розвитку та, як наслідок, *соціальної, психологічної, культурної взаємодії* дитини в системі інтерперсональних взаємодій, що і детермінує становлення її особистості [4].

Зазначене вище має бути враховано під час підготовки до соціалізації дітей із синдромом Дауна. У подальших наших публікаціях будуть висвітлені інші особливості підготовки до соціалізації цих дітей, зокрема визначено специфіку формування навичок соціальної поведінки та самообслуговування, будуть розглянуті питання особливостей стану їх комунікативної діяльності та саморегуляції поведінки.

Висновки. У статті розглянуто деякі аспекти соціалізації осіб із синдромом Дауна, зазначено тенденції психолого-педагогічної допомоги цим людям на сучасному етапі розвитку суспільства. До цих тенденцій можна віднести те, що в Україні діти із синдромом Дауна були включені в систему спеціальної або інклюзивної освіти. Ми дійшли висновку, що без роботи з формування та розвитку особистості цих дітей, виховання в них самостійності, не може йти мова про якісне входження в доросле життя, можливість самостійного їх проживання, самостійного облаштування та організації власної життєдіяльності. Нами визначено три компоненти формування особистості дітей із синдромом Дауна, на які мають звертати увагу працівники закладів і батьки дітей, а саме: стан сформованості психічних процесів, комунікативної діяльності та саморегуляції поведінки. У статті наведено перелік кількох передумов соціалізації дітей із синдромом Дауна на різних етапах їх зростання.

Перспектива дослідження. Стаття не вичерпує висвітлення всіх проблем та питань підготовки дітей із синдромом Дауна до соціалізації. Необхідне подальше розроблення теоретичних засад і практичних рекомендацій групової та індивідуальної роботи із цими дітьми з підготовки їх до життя в соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : наукове видання. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Варецька О. В. Змістові лінії у визначенні сутності поняття «соціальна компетентність особистості» [Електронний ресурс] / О. В. Варецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 38. – С. 110–118. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_38_16.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

4. Дефектологічний словник : навч. посібн. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
5. Злобіна О. Особистість як об'єкт соціальних змін / О. Злобіна. – К. : НАН України ; Інститут соціології. – К., 2004.
6. Ковтун Р. А. Особливості структури психічного недорозвитку дітей із синдромом Дауна / Р. А. Ковтун // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 5. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. – С. 154-158.
7. Макаrchук Н. О. Особистісна саморегуляція підлітків з порушеннями розумового розвитку : монографія / Н. О. Макаrchук. – К. : Фенікс, 2014. – 448 с.
8. Пішак В. П. Хвороба Дауна: новий підхід до старої проблеми / В. П. Пішак, О. І. Захарчук, М. І. Кривчанська // Інтегративна антропологія. – 2013. – № 1 (21). – С. 21-25.
9. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп.. – М. : Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
10. Holland A. J. Incidence and course of dementia in people with Down's syndrome: findings from a population-based study / A. J. Holland, J. Hon, A. Huppert // Journal of Intellectual Disability Research. – 2000. – N 44. – P. 138-146.

УДК 376:37.015.31:159.954-056.36

Корнієнко Тетяна В'ячеславівна

вчитель початкових класів

КУ Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс № 37

Науковий керівник – ст. викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

А. В. Чобанян

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкриваються особливості розвитку пізнавальної активності учнів із порушеннями зору шляхом використання інтерактивних технологій; висвітлюються окремі аспекти корекційної роботи; проаналізовано інтерактивні технології сучасного освітнього простору.

Ключові слова: пізнавальна активність, порушення зору, інтерактивні технології, корекційна робота, освітній простір.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі розвиток пізнавальної активності учнів із порушеннями зору шляхом використання інтерактивних технологій набуває вагомого значення. Адже основну частину вражень від сприйняття навколишнього світу дитина отримує за допомогою зорового аналізатору. Відповідно до цього, зорово-просторові уявлення набувають першочергового значення для підростаючої особистості в процесі навчання в закладах освіти, оскільки опанування букв, чисел, орієнтація в наочних посібниках передбачає певний рівень розвитку зорового аналізатору. Тому сучасна освіта має забезпечити

шляхи підвищення процесу навчання дітей із порушеннями зору для їх майбутньої ефективної соціалізації в суспільстві тощо.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчаючи розвиток пізнавальної активності учнів із порушеннями зору шляхом використання інтерактивних технологій, спираємося на праці Є. Синьової, І. Моргуліс, Л. Солнцевої, Н. Морозової, які вивчали вікову динаміку й особливості розвитку діяльності при порушеннях зору в дітей; дослідження В. Афанасьєва, Р. Азаряна, Р. Батищева, Л. Коваль, що висвітлювали питання фізичної підготовленості дітей із порушеннями зору; Б. Сермеєва, Л. Касаткіна, Б. Шеремет, які аналізували засоби, форми та методи виховання учнів із порушеннями зорового аналізатора; В. Лозової, Г. Денисовець, Л. Скуратівського, М. Шкільника, В. Пилипчука, що теоретично опрацьовували проблему активності учнів у процесі навчальної діяльності та інші.

Мета статті – дослідити особливості розвитку пізнавальної активності учнів із порушеннями зору шляхом використання інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дослідження І. Садової, констатуємо, що зір відіграє важливу роль у формуванні предметного значення слів і граматичних категорій, які вживаються учнями в мовленні, у розвитку їхнього образного мислення. Відповідно, підготовка дітей із порушеннями зору до майбутньої інтеграції в суспільство має розпочинатися вже в молодшому шкільному віці.

Навчання й виховання означеної категорії дітей у закладах освіти здійснюється на основі загально-дидактичних принципів. Однак, поряд із цим, їх навчання має свої особливості, задачі та принципи, спрямовані на відновлення, корекцію та компенсацію порушених і недорозвинених функцій, організацію диференційованого навчання, підготовку до життя в сучасному інноваційному житті та освітньому просторі зокрема [3, с. 266].

На думку І. Садової, специфіка навчання дітей із порушеннями зору проявляється в урахуванні загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дітей, опорі на здорові сили та їх збереження, можливості у використанні спеціальних посібників, приладів. Так, навчання означеної категорії дітей у початковій школі спрямоване на психолого-педагогічну корекцію та компенсацію відхилень у розвитку, формування початкової грамотності тощо [3, с. 266].

Теоретичні та експериментальні дослідження науковців (В. Лозової, Г. Денисовець, Л. Скуратівського, М. Шкільника, В. Пилипчука) переконують, що активізація освітнього процесу виявляється не тільки у збільшенні об'єму потрібної інформації, її ущільненості та комплексності, а й у створенні дидактичних і психологічних умов осмисленості навчання учнями, залучення їх до пізнавальної діяльності на рівні не лише інтелектуальної, але й особистої та соціальної активності.

Знання вчителем психологічних закономірностей розвитку пізнавальної активності учнів дозволяє розуміти та правильно оцінювати їх діяльність, аналізувати різноманітні суперечливі результати навчальної роботи.

Термін «активність» походить від латинського *activus* і означає діяльний, енергійний, ініціативний. Щодо поняття «пізнавальна активність», то в психологічній і дидактичній літературі немає єдиного підходу до його визначення.

На основі аналізу різних підходів до трактування поняття «пізнавальна активність», можна виділити в них спільну рису – це якість особистості, яка виявляється в направленості та стійкості пізнавальних інтересів, потягу до ефективного оволодіння знаннями та способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль, спрямованих на досягнення навчально-пізнавальної мети.

Активізація навчальної діяльності учнів – одна з головних умов свідомого засвоєння ними навчального матеріалу. Учень повинен не просто засвоїти певну систему знань, а й навчитись аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Так, пізнавальну активність можна вважати підготовчою сходинкою самостійності. Вона пов'язана з ініціативою, пошуком різних шляхів вирішення навчально-пізнавальних завдань без участі дорослих і допомоги інших. Від розвитку самостійності залежить активність дитини в майбутньому, її вміння вирішувати складні життєві ситуації.

Вияви пізнавальної активності та самостійності різноманітні, їх важко обмежити. Вони виражаються, як у цілеспрямованості пізнавальних дій; характері знань, умінь, способів діяльності, мобільності; так і в бажанні розширити й поглибити пізнавальну діяльність. Активність і самостійність учнів виявляється у психологічному настрої їх діяльності: зосередженості, уважності, розумових процесах, в інтересі та особистій ініціативі.

Сучасне визначення інтеракція (від англ. *Interaction* – взаємодія) впроваджене в педагогічну науку 1975 року німецьким дослідником Гансом Фріцем. У педагогічному освітньому просторі – це шлях формування творчої особистості; створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу учня, його саморозкриття, самоутвердження; це спільне навчання, у якому вчитель і учні виступають партнерами [1].

У навчанні дітей із порушеннями зору інтерактивні технології – це організація засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [2].

Найчастіше це такі форми роботи, за яких передбачено взаємне навчання, роботу в парах, дискусію, інтерв'ю, саморефлексію й обмін думками, наприклад, вправи «Мозковий штурм», «Прес», «Мікрофон», «Займи позицію» та інші.

Такі форми інтерактивної роботи, що передбачають спільну діяльність, у роботі з учнями з порушеннями зору є доволі ефективними, адже задіюють компенсаторні механізми, звичайно за допомогою вчителя.

Інтерактивна технологія «Мозковий штурм» спрямована на заохочення творчої активності, для вирішення конкретних проблем або пошуку відповіді на якесь питання.

Не менш важливого значення набуває інтерактивна технологія – «Дискусія», що дає можливість виявити різні позиції учнів із певної проблеми або суперечливого питання. Вона може виступати як метод засвоєння знань, закріплення їх, вироблення вмінь і навичок, як метод розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей учнів, а також стимулювання й мотивації навчальної діяльності. Обговорення в ході дискусії навчить учнів слухати свого співрозмовника та подавати переконливі аргументи.

Заслуговує на увагу інтерактивна технологія «Займи позицію», що допомагає провести обговорення чи дискусію із суперечливого питання, надає можливість кожному учневі продемонструвати різні думки з теми, обґрунтувати власну позицію або навіть перейти на іншу в будь-який час, якщо аргументи протилежної сторони були переконливими.

Знайшла своє застосування в навчанні учнів із порушеннями зору інтерактивна технологія «Мікрофон», яка надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи власну думку чи позицію. Найчастіше використовують запропоновану технологію на етапі закріплення знань і підбиття підсумків уроку. Діти повинні дати відповіді на запитання або висловити свою думку чи позицію:

Поряд із цим інтерактивну технологію «Прес» використовують у тих випадках, коли виникають суперечливі питання і потрібно знайти й аргументувати чітко визначену позицію з проблеми. Метод надає можливість формулювати й висловлювати власну думку з дискусійного питання в чіткій стислій формі.

Інтерактивну технологію «Снігова куля» застосовують тоді, коли необхідно, щоб учні обговорили питання спочатку в парах, потім по-четверо. Перевага методу в тому, що він навчає вести обговорення й робити вибір.

Спираючись на дослідження Є. Синьової, визначаємо, що формування навчальної діяльності в дітей із порушеннями зору є тривалим і складним процесом. Основа цього процесу – формування готовності свідомо оволодівати знаннями. Особливості розвитку попередніх видів діяльності, зниження пізнавальної активності в дошкільному віці відбиваються на формуванні в дитини готовності до навчання в школі й тим самим обумовлюють своєрідності його початку [4, с. 412].

Висновки. Таким чином, інтерактивні технології навчання є одним із найдієвіших способів підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу. Саме пізнавальна активність дитини з порушеннями зору, уміння добиватися результатів, не зважаючи на значні труднощі практичного виконання діяльності, розвиток уміння співпрацювати, забезпечують її успішність.

Перспектива дослідження. Продовження нашого дослідження вбачаємо у вивченні питання застосування інтерактивних технологій навчання дітей із порушеннями зору в процесі навчальної діяльності на уроках у закладі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Василий Павлович Беспалько. – М. : Ин-та проф.обр, 1995. – 336 с.
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посіб. / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – 2-е вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2001. – 368 с.
3. Садова І. Особливості навчання дітей з порушеннями зору в умовах початкової школи / І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2014. – Вип. 10. – С. 265–269.
4. Синьова Є. П. Психологічні особливості розвитку діяльності при порушеннях зору у дітей / Є. П. Синьова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 410–414.

УДК 376.352

Лисянська Тетяна Вікторівна

вихователь Комунальної установи Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс
Загальноосвітня школа І ступеня – дошкільний навчальний заклад № 37 «Зірочка»
Науковий керівник – **Кісліцина М. В.**, викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрито стан вивчення проблеми соціалізації дошкільників із порушеннями зору, проаналізовано вплив сюжетно-рольової гри на соціалізацію дітей із порушеннями зору дошкільного віку. Визначено, що належним чином створені педагогом умови для виникнення сюжетно-рольової гри найбільш ефективно впливають на процес формування морально-етичних рис особистості та соціалізацію дитини з порушеннями зору в суспільстві.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, гра, сюжетно-рольова гра, соціалізація.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті наголошується на необхідності посилення уваги на освіту дітей із порушеннями психофізичного розвитку, забезпечення

їхнього повноцінного життя, соціального захисту, створення умов для належної реабілітації. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до рівня освіченості дитини, що спонукає науковців до пошуку нових шляхів навчання й виховання дітей, які потребують спеціального педагогічного супроводу та психологічної підтримки. Серед дітей, що вимагають особливого підходу значну кількість складають діти з вадами зору. Тож, щоб підготувати таку дитину до активної життєдіяльності й успішного навчання необхідно адаптувати її до умов соціуму.

Наявність такого відхилення, як порушення зору, значно ускладнює соціальний розвиток дитини, що досить переконливо показано в спеціальних дослідженнях і підкріплюється інформацією про численні труднощі, з якими стикаються люди з вадами зору в ході соціалізації.

Аналіз досліджень і публікацій. У педагогіці під соціалізацією мається на увазі оптимізація відносин індивіда та групи, зближення цілей і завдань їх діяльності, ціннісних орієнтацій, засвоєння особистістю норм і традицій певної групи, входження її в рольову структуру [8, с. 26].

Проблема соціалізації дітей із порушеннями зору досліджувалася багатьма науковцями (Л. Вавіна, Т. Головіна, М. Земцова, О. Литвак, Л. Плаксіна, Л. Сековець, Є. Синьова, Л. Солнцева, Б. Шеремет та ін.).

Визначено, що часткове порушення зору негативно позначається на здатності дитини вільно орієнтуватись у довкіллі, зводить до мінімуму її рухову активність, спричиняє відхилення у фізичному та психічному розвитку. Ці особливості розвитку простежуються в дозріванні біологічних, фізіологічних, психічних функцій і виявляються у труднощах соціальної адаптації та спілкування, невідповідності віковим нормам, уповільненому темпі мислення, фрагментарності уявлень про довкілля, зниженому рівні пізнавальної мотивації та здатності до навчання, незрілості емоційно-вольової сфери [1; 4; 6].

Діти з порушеннями зору зазнають труднощів проникнення у зміст людських вчинків і стосунків у зв'язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. В основі цих труднощів лежить обмеженість спілкування дітей із дорослими та між собою, недостатність уявлень дитини про явища соціального життя та власне місце в ньому, слабкість оперування наявними уявленнями в реальних умовах. Процес становлення соціальних якостей дитини з проблемами зору визначає той факт, що вона постійно потребує додаткової опіки, їй недоступна та просторова свобода, якою вже можуть користуватися її однолітки. Некомпенсована сенсорна депривація може негативно відображатися на становленні соціальних якостей дитини з порушенням зору, перешкоджати набуттю нею повноцінного соціального досвіду.

Таким чином, необхідно враховувати, що процес розвитку таких дітей депривується зниженням сенсорних можливостей того аналізатора (зору), який є одним із ключових під час отримання людиною інформації

про світ, насичення індивідуальної свідомості людськими смислами та образами, тому необхідним є пошук нових засобів сприяння їх соціалізації.

На даний час у тифлопедагогіці при дослідженні соціалізації та соціального досвіду людей із порушеннями зору пріоритет віддавався вирішенню даної проблеми в основному стосовно дітей шкільного віку та дорослих [2].

У той самий час відомо, що дошкільне дитинство – надзвичайно важливий етап у процесі становлення особистості дитини з порушеннями зору, формуванні базових якостей, що визначатимуть її пізнавальний, емоційний, особистісний і соціальний розвиток.

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічної літератури висвітлити вплив сюжетно-рольової гри на соціалізацію дітей із порушеннями зору дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У дітей дошкільного віку провідною є ігрова діяльність, що виступає засобом їхнього навчання, розвитку й соціалізації. Науковцями доведено, що гра є обов'язковим елементом психічного та фізичного розвитку дитини дошкільного віку (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе).

Л. С. Виготський вказував на те, що «гра людської дитини спрямована на майбутню діяльність, але головним чином на діяльність соціального характеру. Дитина бачить діяльність оточуючих її дорослих людей, наслідує їй і переносить у гру; у грі дитина опановує основні соціальні стосунки та проходить школу свого майбутнього соціального розвитку» [3].

Важливу роль в адаптації дитини до умов соціуму відіграє саме сюжетно-рольова гра. У ній відтворюються реальні життєві ситуації, формуються здібності дитини до співпраці в спільній діяльності для досягнення загальної мети. Також в ігровій діяльності формуються якості особистості, що впливають на успішність трудової діяльності людини, її соціальних контактів (Б. Мінаєв, Б. Шиян).

У сюжетно-рольовій грі розвиваються психічні процеси дитини та проявляються такі новоутворення дошкільного дитинства, як: розвиток знаково-символічної функції, активної уяви; присвоєння соціальної поведінки, оволодіння нормами партнерської взаємодії, становлення елементів довільної поведінки, освоєння структури самостійного виду діяльності (від здатності самостійно ставити мету, визначати задум гри, розгортати сюжет, виконувати ігрові правила до вміння самостійно планувати, організовувати, узгоджувати ігрову взаємодію з ровесниками) [5].

Гра для сліпих і слабозорих дітей дошкільного віку, так само, як і для зрячих, є найбільш активною самостійною діяльністю. Вона підвищує абілітаційні можливості дітей із порушеннями зору, охоплюючи

сенситивні періоди їх життя, і тим самим сприяє компенсації зорової недостатності та корекції вторинних відхилень [6].

У тифлопсихологічних дослідженнях відзначається позитивна розвиваюча роль гри, яка пов'язана з:

- виникненням компенсаторних процесів (Л. Солнцева),
- розвитком зорового сприйняття (Л. Плаксіна),
- фізичним розвитком і розвитком орієнтації в просторі (У. Кручинін, Н. Азарян, В. Никітін),
- формування наочних та ігрових дій (С. Хороший),
- формуванням етичних якостей (Е. Стерніна, І. Чигрінова),
- корекцією та розвитком засобів спілкування (М. Заорська) [7].

У грі, на думку Д. Маллаєва, виявляються різні типи соціальної поведінки дітей [7].

Соціалізуючі можливості гри дозволяють дитині усвідомлювати себе частиною соціального організму, осягати норми та традиції етнокультурного буття, інтегрувати соціокультурний досвід попередніх поколінь та освоювати засоби його трансляції. Дидактичні можливості гри полегшують входження дитини у світ знань, прилучення її до соціокультурної спадщини, що проявляється у ставленні до людей, самої себе й довкілля. Важливо, що в процесі ігор удосконалюється здатність дитини до ініціативних дій, набуваються навички взаємодії, свідомої дисципліни, виховується вміння підкорити інтересам колективу свої власні інтереси, виникає почуття взаємодопомоги, поваги до партнерів, відповідальності перед товаришами [1].

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що порушення зорового аналізатора, яке в процесі соціальної перцепції виконує інформаційну функцію, призводить до труднощів у сфері соціалізації сліпих і слабозорих дітей. Соціалізація дітей із порушеннями зору відбувається на основі використання збережених органів чуття, соціального досвіду, характеру діяльності, індивідуального розвитку й накопиченого діапазону спілкування. Належним чином створені педагогом умови для виникнення сюжетно-рольової гри, у процесі якої дитина без прямих педагогічних впливів засвоює норми людських взаємин, моральні цінності, найбільш ефективно впливають на процес формування морально-етичних рис особистості та соціалізацію дитини з порушеннями зору в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бессарабова О. В. Гра як засіб розвитку пізнавальної діяльності у слабозорих дітей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Олена Вікторівна Бессарабова. – Одеса, 2011. – 18 с.
2. Болдинова О. Г. Тифлопедагогические условия социализации дошкольников с нарушениями зрения / О. Г. Болдинова // Социально-гуманитарные знания – 2013. – № 7 – С. 271-279.
3. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология. – 1995. – Вып. 1. – С. 55-77.

4. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008 – 302с.

5. Мартинчук О. В. Особливості забезпечення педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей з порушеннями слуху в освітньому просторі спеціального дошкільного навчального закладу / О. В. Мартинчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (2). – С. 348-357.

6. Павловська Л. Народні ігри в роботі з дітьми з порушеннями зору / Л. Павловська // Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.) / за заг. ред. О. А. Голюк. – Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. – Вип. 1. – С. 138-143.

7. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія / Н. Г. Пахомова, М. М. Кононова. – Полтава : АСМІ, 2015. – 389 с.

8. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 175 с.

УДК 373-056.262-053

Мірошниченко Любов Миколаївна

вихователь виховної групи Комунальної установи Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня - дошкільний навчальний заклад для дітей з вадами зору «Зірочка» СМР. Науковий керівник - доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Ю. А. Бондаренко**

РОЗВИТОК МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто про проблему морального виховання, відсутність моральних орієнтирів, зразків моральної поведінки, розвиток моральних якостей молодших школярів зі зниженим зором засобами усної народної творчості як музика. Розглянуто музичну діяльність, яка включає в себе три складові: слухання музики, музично-виконавська діяльність і музично-творча діяльність.

Ключові слова молодші школярі, діти з пониженням зором, усна народна творчість, моральне виховання, моральні якості.

Постановка проблеми. Одним із найважливіших питань сьогодення є проблема розвитку морального виховання, яке, у свою чергу, формується в ранньому шкільному віці. Відсутність потрібних моральних орієнтирів і зразків моральної поведінки, що закладається в молодшому шкільному віці, надалі прирікають підлітка наслідувати зовнішні форми поведінки дорослих,

часто далекі від ідеальних. Вивчення цієї проблеми зумовлюється прогресуючим розвитком людинознавства як однієї з провідних сфер сучасної науки, а також розуміння необхідності гуманізації людського життя, суспільних процесів і відносин. Усе це актуалізує проблему розвитку моральних якостей і ціннісного ставлення школяра до людини.

Слід зазначити, що усна народна творчість як один із провідних чинників розвитку моральних якостей, зазнає утисків із боку музики, телебачення та комп'ютеризації навколишнього середовища. Але, все ж таки залишається дієвим засобом соціально-педагогічного впливу на особистість, починаючи з ранніх етапів її розвитку. Незважаючи на широку представленість у психолого-педагогічній літературі праць не одержали достатньої розробки методичні рекомендації щодо виховання моральних якостей у молодших школярів із пониженням зором засобами усної народної творчості [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема розвитку моральних якостей привертала та привертає увагу багатьох учених: психологів, педагогів і тифлопедагогів. Зокрема, розробкою питань моральних якостей займалися такі провідні вчені, як Л. Бондар, І. Ботраченко, І. Бех, Г. Ващенко, Дж. Дьюї, В. Ковальчук та інші.

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність дослідження щодо виховання розвитку моральних якостей молодших школярів зі зниженням зором засобами усної народної творчості, тому актуальність проблеми зумовили **мету** статті «*Розвиток моральних якостей молодших школярів зі зниженням зором засобами усної народної творчості*».

Виклад основного матеріалу. Діти з пониженням зором у змозі засвоїти моральні цінності, основні поняття норми й етики, а порушення зорового аналізатора обмежує спостереження дитини з пониженням зором за поведінкою людей, а так само обмежує їх у наслідуванні дій і вчинків. Обмеженість життєвого досвіду й обмежена мобільність дитини з пониженням зором призводить до звуження можливостей засвоювати моральні цінності й розширювати досвід їх реалізації. У дітей із пониженням зором сформовані деякі знання про моральні цінності, норми моралі, але вони часто безсистемні, неповні, а іноді помилкові. Розрізнені, а часом і суперечливі факти повинні бути об'єднані у свідомості молодшого школяра з пониженням зором. Однак за адекватної організації виховання й навчання з пониженням зором дитини, розвитку моральних цінностей може бути практично незалежним від стану зорового аналізатора. Педагогові важливо забезпечити орієнтацію на збережувальні аналізатори й доступні способи діяльності, розширення практики соціальної взаємодії [3].

В образотворчому мистецтві, танцях, театрі дитині з пониженням зором складно проявити себе в діяльності, оскільки обмежені можливості зорового контролю. І тільки музична діяльність не обмежує можливості з

пониженим зором дитини, дозволяє забезпечити активність дитини під час освоєння моральних цінностей. Музика як вид мистецтва, зокрема музична діяльність здатна не тільки приносити радість, естетичну насолоду, а також є способом духовного збагачення особистості, оскільки охоплює широке коло духовних цінностей, це – добро, краса, істина. Завдяки необмеженим можливостям музики особистість пізнає морально-етичні цінності й ідеали [2].

Аналіз літературних джерел показав, що питання впливу музики на дітей різного віку, її значення в естетичному, розумовому, фізичному вихованні частково розглянуто в науково-методичних працях М. Басова, Н. Александрової, Н. Ветлугіної, А. Кенеман та ін. О. Лобова у своєму дослідженні описала різні напрями особистісного збагачення молодшого школяра в процесі музичної освіти з метою виховання в них музичної культури: власне музична вихованість, загальнокультурне виховання, різнобічна вихованість [6].

Музичний твір – це цінність, людина осягає цю цінність через осмислення й оцінювання. Досліджень, присвячених специфіці музичної діяльності з пониженим зором молодших школярів недостатньо, існує декілька методичних розробок практикуючих педагогів. Включення дитини в музичну діяльність є основою формування загальнолюдських цінностей і моральних ідеалів. З пониженим зором дитині музична діяльність дає можливість чуттєвого спілкування, накопичення чуттєвого досвіду й самопізнання. Прослуховування музичних творів, а так само їх активне художнє освоєння, несе в собі високий моральний потенціал, естетичний заряд і ціннісно-смісловий ряд. Музична діяльність сприяє емоційній чуйності та творчому самовираженню дітей із порушеннями зору, дає досвід ціннісного переживання вищих емоцій (співчуття, прощення, любові й поваги). Ми припускаємо, що включення з пониженим зором дитини в музичну діяльність є однією з необхідних умов процесу формування моральних цінностей у молодших школярів із пониженим зором, оскільки стимулює емоційне переживання дитиною вищих моральних цінностей, збагачення її духовного світу, розширення досвіду духовно-морального спілкування.

Музична діяльність включає в себе три складові: слухання музики, музично-виконавська діяльність і музично-творча діяльність. С. Маслову своїх дослідженнях виділив стадії сприйняття, що формують слухачську культуру [7]. На першій стадії музичного сприйняття слухач отримує спільні риси музичного образу. Але саме неповне сприйняття залишає байдужим дитину до прослуханого твору. Педагог повинен допомогти дитині з пониженим зором зрозуміти почуття, які викликає в неї даний музичний твір, зрозуміти ставлення до почутого. На даному етапі необхідно вітати навіть несхожі варіанти слухання музики. На другій стадії музичного сприйняття необхідно прослухати музичний твір ще раз

повністю, за необхідності його уривки. На цій стадії молодший школяр із пониженням зором повинен спробувати визначити засоби виразності, за допомогою яких композитор передає зміст музичного твору. На третій стадії музичного сприйняття повторне прослуховування музичного твору збагачує раніше виниклі музично-слухові вистави та асоціації. Цілісне емоційне враження від музики, отримане при першому прослуховуванні, стає осмисленим у процесі аналізу засобів музичної виразності. Це допомагає дітям глибше й повніше усвідомити зміст музичного твору, побачити цінність у кожному музичному творі. На цій стадії сприйняття стає можливим творче сприйняття музики молодшими школярами з пониженням зором, яке забарвлюється особистісною оцінкою та індивідуальним ставленням. Саме особистістю забарвлене емоційно-образне спілкування з художніми образами музичного мистецтва посилює емоційне переживання з пониженням зором дитиною моральних цінностей, закладених у музичному творі. За допомогою музично-виконавської та музично-творчої діяльності ціннісні аспекти музичного мистецтва стають предметом активної діяльності дитини з пониженням зором. У сферу виконавчої діяльності учнів входять: хоровий та ансамблевий спів; пластичне інтонування й музично-ритмічні рухи; гра на музичних інструментах; інсценування (розігрування) пісень, сюжетів казок, музичних п'єс програмного характеру; освоєння елементів музичної грамоти як засобу фіксації музичної мови [5].

Серед видів діяльності молодших школярів хоровий спів має низку очевидних переваг. Хоровий спів – це такий вид музичної діяльності, який дозволяє молодшому школяреві з пониженням зором розкрити свої музичні здібності (слух, почуття ритму, голос), сприяє творчому самовираженню, а так само в компенсації дефекту зору. Розширення співочого репертуару здатне забезпечити повноту уявлень про різні моральні та етичні цінності, дозволяє розкрити найтонші аспекти моральних категорій.

Висновки. Таким чином, активне художнє освоєння музичних творів несе в собі високий моральний потенціал, естетичний заряд і широкий ціннісно-смісловий ряд. Пісенний репертуар повинен бути різноманітним, але доступним для сприйняття молодшим школярем із пониженням зором. Тому необхідно використовувати легкі композиції, які близькі та зрозумілі з пониженням зором, поступово ускладнюючи матеріал, рухаючись у напрямі інтересів, а так само знань про світ. При переході на більш складні пісні необхідно для початку пройти всі стадії сприйняття, щоб дитина з пониженням зором розуміла, усвідомлювала сенс твору. Розвиток навичок імпровізації служить не тільки основою формування художньо-ціннісного ставлення молодших школярів із пониженням зором до навколишнього світу, але й формуванню ціннісних уявлень. Імпровізація – це найдоступніша форма продуктивного самовираження дітей, яка веде до розкріпачення особистості,

до розкриття його внутрішнього світу. Імпровізація – це особливий вид художньої творчості, при якому твір створюється безпосередньо в процесі виконання. Існують такі види імпровізацій: мовні, пластичні, інструментальні, образотворчі та вокальні. У мовних імпровізаціях передається сенс і настрій творів через емоцію, яку воно несе. Діти з пониженням зором легко можуть використовувати мовну імпровізацію, висловлюючи своє ставлення словами: радісно, тривожно, сумно тощо, а так само разом із викладачем підбирати ритми до слів і віршованим рядкам. Для пластичної імпровізації педагог повинен підібрати музичні твори, у яких яскраво розкривається музичний образ. Це допоможе дітям із пониженням зором у виборі пластичної імпровізації: або це пластичне інтонування (вільний рух рук, корпусу, голови в ритмі й характер музики) або це гра на уявному інструменті, а так само це можуть бути спроби інсценування сюжету пісні. Молодші школярі з пониженням зором так само можуть проявити себе в музичних імпровізаціях, що так само дозволить дітям доторкнутися до музичної творчості, тим самим вони проявлять своє ціннісне ставлення до музичного мистецтва. Для цього можна використовувати ударні інструменти, маракаси, а так само інструменти зі звуковою основою – металофони, тріоли. В основі прийому вокальної імпровізації лежить процес формування в дітей уміння продовжити й закінчити мелодію, почату вчителем, що цілком під силу і молодшим школярам із пониженням зором. Музично-ритмічні рухи – ще один вид музичної діяльності молодших школярів. Вони здійснюються у вправах, іграх і танцях. Усі зазначені види музично-ритмічного руху виконують спільну задачу – домогтися злитості характеру руху й музики. Усі види музичної діяльності спрямовані на включення дитини в активну взаємодію з музичним мистецтвом. Музична діяльність дозволяє молодшому школяреві з пониженням зором самому зануритися в процес музичної творчості відчувати, сприйняти й усвідомити музичний твір. Імпровізації дозволяють творчо розкритися дитині з порушенням зору. Гра на музичних інструментах допомагає дитині з пониженням зором досягнути смислові основи музичного мистецтва, які виводять її на ціннісні орієнтири.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєєва Н. М. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / Н. М. Алєєва, Ю. В. Барінов та ін. ; за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. – К. : Кафедра, 2016. – 212 с.
2. Алиев Ю. Б. Музыкальное воспитание / Ю. Б. Алиев // Музыкальная энциклопедия. – М. : Сов.энциклопедия, 1976. – С. 775-762.
3. Аліксійчук О. С. Морально естетичне виховання молодших школярів засобами української народної музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. С. Аліксійчук ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 271 с.
4. Бермес І. Л. Хоровий спів як виховний засіб: теоретичний аспект / І. Л. Бермес // Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. – 2008. – Вип. 14. – С. 150-156.

5. Коротецька Г. В. Узагальнення і систематизація знань з розділу «Усна народна творчість» : літературне читання /Г. В. Коротецька// Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 19-22.

6. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : монографія / О. В. Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.

7. Маслов С. И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 302 с.

УДК 376:37.015.31: 37.057

Нечвеева Оксана Іванівна

учитель початкових класів
КУ Сумський СНВК № 37 «Зірочка»
Науковий керівник – доктор
педагогічних наук, професор
Т. М. Дегтяренко

РОЗВИТОК ПОТЕНЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто питання розвитку потенційних можливостей учнів із порушеннями зору на уроках трудового навчання. Автор висвітлює, яку структуру має такий урок та яким чином здійснюється вибір практичних занять для таких дітей.

Ключові слова: трудове навчання, корекційно-виховна спрямованість, діти з порушеннями зору.

Постановка проблеми. Сучасний соціум, технічний прогрес, складні економічні умови в країні вимагають розвиток таких здібностей людини, як мобільності, професіоналізму, компетентності, уміння орієнтуватися в різних сферах науки, культури й виробництва, постійно вдосконалювати свою компетентність, уміння й бажання вчитися.

Трудове навчання й виховання учнів із порушенням зору – це не лише уроки праці – це кропітка, цілеспрямована робота всього педагогічного колективу, що складається із цілої низки взаємних заходів (шкільні традиції, екскурсії, конкурси, свята та ін.), у результаті яких в учнів формуються навички самообслуговування, культури поведінки, виховується естетичний смак, виробляється здатність використовувати свої жести, міміку, рухи, словом, поводитися й виглядати згідно з обставинами. А головне бути самостійним, знати власні можливості, із радістю розкривати свої здібності й у майбутньому стати затребуваною людиною в суспільстві.

Аналіз досліджень і публікацій. Трудове навчання в спеціальних закладах освіти для дітей із порушеннями зору, як і в масовій школі, покликане підготувати учнів до суспільно корисної праці. Особливості створення середовища в спеціальних закладах для розвитку дітей із порушеннями зору досліджували Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, І. Гудим, Т. Дегтяренко, С. Федоренко, особливості формування особистості цих дітей досліджували В. Кобильченко, Є. Синьова.

Питанню корекційної спрямованості уроку трудового навчання дітей із психофізичними порушеннями приділяли увагу у власних наукових дослідженнях В. Максимова, Г. Мерсіянова, О. Хохліна та ін. Безпосередньо особливості трудового навчання в спеціальних школах для дітей із порушеннями зору вивчали В. Андрієнко, В. Єрмаков, О. Легкий, І. Моргуліс та ін. Науковці зазначали, що трудове навчання учнів із порушеннями зору має однакові з масовою школою мету й завдання, втім, через їхні особливі зорові та фізичні можливості, воно має специфічний характер і не дублює змісту програми для дітей із нормальним зором.

Утім питання розвитку потенційних можливостей учнів із порушеннями зору на уроках трудового навчання в доступній нам літературі висвітлено недостатньо.

Метою статті є висвітлення умов розвитку потенційних можливостей учнів із порушеннями зору на уроках трудового навчання.

Виклад основного матеріалу. Перед працівниками спеціальних закладів освіти стоїть завдання створити такі умови на уроці трудового навчання, за яких навчально-практична діяльність умотивовує особистість учня на саморозвиток і самовдосконалення, створює емоційний досвід і опирається на інтерес дитини з урахуванням її фізіологічних можливостей.

Виховання соціально адаптованої активної особистості змотивованої на саморозвиток і самовдосконалення стає можливим при сформованому освітньо-виховному просторі, що:

- поглиблює знання учнів, сприяє оволодінню ними різними видами трудової діяльності в цікавих і доступних формах;
- забезпечують додаткові можливості для розкриття й розвитку здібностей дитини з порушеннями зору;
- сприяє самовираженню, розвитку творчої активності, за допомогою переживання ситуації успіху;
- формує вміння робити усвідомлений і відповідальний вибір у процесі індивідуальної та колективної праці;
- розширює сфери практичної та творчої діяльності учнів із патологією зору й забезпечує вдосконалення комунікації у відносинах «учень-учень» і «учень-учитель», заснованої на доброзичливості, взаємодопомозі та співробітництві.

Поряд із загальними завданнями, у трудовому навчанні дітей із порушеннями зору вирішуються завдання, що забезпечують подолання, корекцію й компенсацію відхилень у їхньому розвитку. До таких завдань відносяться:

- розвиток і вдосконалювання зорового сприйняття, оволодіння раціональними прийомами використання зору, слуху, дотику під час виконання різних трудових дій;
- конкретизація й розширення діапазону уявлень про види, об'єкти та знаряддя праці, розвиток наочно-практичного мислення;

– формування навичок орієнтування під час виконання практичних дій з урахуванням офтальмо-гігієнічних вимог до використання функціональних можливостей органів зору [7, 24].

Важливим аспектом взаємодії учня з учителем є можливість у процесі трудового навчання спонукати до успішної творчої самореалізації, сформувати стійку мотивацію до самопізнання й самовдосконалення, виявлення й розвиток у дітей інтересів відповідно до їхніх особистих здібностей.

У процесі навчання дітей із порушеннями зору враховується їхня обмеженість сприйняття навколишнього світу, більш тривалий період формування навичок праці й самообслуговування, внаслідок вікових і специфічних особливостей розвитку. Недостатність конкретної інформації про навколишню реальність не дозволяє дітям із порушенням зору завжди правильно розуміти взаємозв'язок у предметному світі, класифікувати й диференціювати предмети за їх загальними, відмінними або функціональними властивостями. Порушення сприйняття простору й положень предметів у ньому, відсутність можливості бачення ознак предметів на відстані позначається на розумінні й осмисленні дітьми дійсності. Поряд із труднощами сприйняття окремих об'єктів, зниження гостроти зору веде до ускладнення процесу сприйняття слабозорими дітьми графічних зображень, орієнтування її в просторі. Процес зорового сприйняття при слабзорості характеризується сповільненістю, неточністю, фрагментарністю, недостатністю зорового аналізу й синтезу. Все це ускладнює формування наочно-практичного досвіду дітей. Обмеженість зорових можливостей призводить до того, що в школярів зі зниженим зором знижується рівень розвитку окомірних здатностей, що найчастіше обумовлено відсутністю бінокулярного, дистантного бачення простору з його основними характеристиками: місцем розташування об'єктів їхньої віддаленості, довжини, глибини, висоти, ширини. Найбільші складності виникають у дітей із вадами зору під час виконання предметних дій обстеження предмета, складання з частин цілого, використання знаряддя праці. Ці труднощі обумовлені недостатністю розвитку дрібної моторики та зниженням рівня зорово-рухової орієнтації.

Урок трудового навчання будується з урахуванням корекційно-педагогічної роботи, яка повинна бути пов'язана з усіма етапами уроку, зі змістом навчального матеріалу, з дидактичними цілями й методами навчання. Основні особливості структурної побудови уроку зводяться до такого: 1. Облік спеціальних пропедевтичних періодів у етапній побудові занять. 2. Чергування зорової й тактильної роботи учнів зі слуховим сприйняттям навчального матеріалу. 3. Включення в структуру уроку зорової гімнастики. 4. Облік темпу навчальної роботи залежно від рівня сформованості корекційних умінь і навичок учнів. На виконання практичних робіт учнів виділяється 80–90 % навчального часу.

Технічні відомості повідомляються дітям на спеціальних заняттях і у процесі виконання ними практичних робіт. Вибір видів робіт для практичних занять здійснюється індивідуально з урахуванням характеру та ступеню захворювання органів зору, психофізичного стану на момент виконання трудового завдання. Особлива увага приділяється дотриманню умов безпеки праці, охороні й гігієні зору. Теоретичний матеріал і практичні завдання повинні мати корекційне значення в розвитку зорового сприйняття предметів, процесів і явищ навколишньої дійсності, їхнього аналізу, порівняння й синтезу, оволодінні прийомами просторової орієнтації. У процесі трудового навчання велика увага приділяється вихованню точності в координації рухів, виробленню в школярів правильної постави, формуванню вмінь організовувати свою діяльність з урахуванням релаксаційних моментів, фізкультхвилинок і здоров'язберігаючих технологій для зняття загального й зорового стомлення. У процесі вивчення теоретичного матеріалу й оволодіння трудовими навичками в учня поступово формуються певний порядок обстеження, прийняття, впізнавання об'єкта, поетапне його відтворення. Трудове навчання повинне бути органічним компонентом життя школи – зв'язок навчання з важливими сферами життєдіяльності дитини з обмеженими можливостями [9, 86].

Учні вчаться виконувати дії за допомогою залишкового зору з урахуванням офтальмо-гігієнічних вимог спеціальних прийомів без контролю зором. Оцінюючи результат, виконаної учнем роботи, учитель звертає увагу більшою мірою на досягнення успіхів саме в цей момент, а також на акуратність, старання, наполегливість, уміння доводити почату справу до кінця, заохочує на творчий підхід і раціональне виконання. У процесі освоєння технології обробки різних матеріалів і способів виготовлення необхідних у побуті речей, в учнів із порушенням зору вдосконалюється сприйняття розміру, пропорцій, об'єму, виховується культура зовнішнього вигляду; естетика праці й побуту, підвищується мотивація до розкриття й реалізації свого творчого потенціалу [6, 35]. Для учнів із слабкозорістю необхідно збільшити кількість годин на заняття декоративно-прикладною творчістю, тому що для цієї категорії учнів важливішим є тренінг з удосконалення тактильного сприйняття й розвитку дрібної моторики рук. Найбільш прийнятними для них є технології бісероплетіння, макраме, ліплення. Учитель вибирає види робіт відповідно до можливостей, здібностей учнів, знаходить справу за інтересами. Підведенням підсумків і вищою оцінкою якості результатів трудової діяльності дітей є участь у виставках.

Висновки. У процесі практичної діяльності діти з порушенням зору розвивають свої потенційні можливості, у них накопичується позитивний досвід, формується ставлення до людей, предметів і явищ, вони знаходять, справу по душі, здобувають навички самоконтролю, здобувають навички

дотримання офтальмо-гігієнічних вимог під час праці. Використовувані вчителем методи активізації розумової діяльності учнів: спостереження, аналіз, порівняння, дозволяють легко знаходити прикладний характер своїм знанням зі шкільних предметів. Діти починають сприймати цілісно навколишню дійсність і здобувають навички естетично її перетворювати, удосконалюючи при цьому орієнтування в мікро- та макро- просторі. Учні освоюють культуру праці, почувають свою успішність і значимість, тобто вчаться приймати себе такими, які вони є, розвиватись і вдосконалюватись.

Перспектива дослідження. У наступних публікаціях ми розглянемо питання впливу уроків трудового навчання на формування особистості учнів із порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієнко В. І. Питання організації суспільно корисної, продуктивної праці в школах-інтернатах для сліпих та слабозорих дітей / В. І. Андрієнко. – К., 1990.
2. Гудим І. М. Стан і розвиток професійно-технічної освіти осіб із порушеннями психофізичного розвитку / І. М. Гудим // Освіта осіб з інвалідністю в Україні : тематична Національна доповідь. – Чернівці : Букрек, 2010. – Розділ III (3.4). – С. 131-166.
3. Ермаков В. П. Основы трудового обучения и профессиональной ориентации слепых и слабовидящих школьников / В. П. Ермаков. – М., 1987.
4. Конишева Н. М. Методика трудового навчання молодших школярів: основи дизайн-освіти : навч. посібник для студентів серед. пед. навч. закладів / Н. М. Конишева. – М. : Вид. Центр «Академія», 1999. – 192 с.
5. Кравченко Т. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання / Т. Кравченко, О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 2, 3. – С. 28–31; (26–27).
6. Легкий О. М. Організаційно-методичні умови трудового навчання в спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з порушеннями зору : навч. метод. посіб. / О. М. Легкий. – К., 2017. – 106 с.
7. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації про поліпшення трудового навчання в спеціальних школах-інтернатах для дітей з вадами зору / І. С. Моргуліс. – К., 1977. – 38 с.
8. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання : в 3-х частинах. Ч. 1: Теорія трудового навчання / Д. О. Тхоржевський. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2000. – 248 с.
9. Хохліна О. П. Корекційна спрямованість трудового навчання в допоміжній школі : навч.-метод. посібник / О. П. Хохліна. – К. : Імідж Принт, 2006. – 176 с.

Павлова Дарина Андріївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імена А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. пед. наук, доцент, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Ю. А. Бондаренко**

ШЛЯХИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Стаття присвячена висвітленню шляхів соціалізації дітей із ЗПР в умовах спеціальної освіти. Їх реалізація потребує ґрунтовної роботи разом із дітьми під час уроків або позаурочних занять. Шляхами покращення соціалізації дітей досліджуваної категорії нами визначено такі: вирішення питань у соматичному здоров'ї дітей; використання ігор, вправ, театралізованої діяльності, психодрами, арттерапії, казкотерапії; психологічна реабілітація з включенням здорових однолітків і дорослих; знайомство дітей із соціальною реальністю в поєднанні з мотиваційним, когнітивним та діяльнісно-практичним аспектом їх життя.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, діти із затримкою психічного розвитку, соціалізація, суспільство.

Постановка проблеми. Ступінь сучасної розвинутої громади багато в чому визначається ставленням цієї самої громади до відчуженої групи людей, у тому числі й до дітей з особливими освітніми проблемами та їх подальшої соціалізації. Для надання відповідної соціально-педагогічної допомоги та підтримки дітей з особливими освітніми потребами спеціалістами, варто забезпечити контакт між дитиною, родиною, з однієї сторони й суспільством із рівними державними та громадськими правами – з іншої; функцію «третьої особи», зв'язком між дитиною та мікросередовищем, між дитиною з особливими освітніми потребами й дітьми з нормою в розвитку, родиною та суспільством.

У дітей з особливими освітніми потребами соціалізація проходить на важкій психологічній основі. Негативне самосприйняття та сприйняття оточуючого світу, усвідомлення власного захворювання сприяє появі проблем, а саме розвиток негативних відчуттів, комплексу неповноцінності, відсутності бажання самореалізації тощо.

У таких дітей виникають, насамперед, відчуття особистої негативної відмінності, життєвої нездатності виконувати деякі дії, обмеженості, самотності, недоступності реального оточуючого світу, постійної підпорядкованості від сторонніх людей, зокрема від родинного, суспільного оточення, предметно-просторового середовища.

Тільки досліджуючи та знаючи всі перешкоди в життєдіяльності дитини, пов'язані з психофізичним розвитком, ми можемо полегшити й покращити висхідний процес соціалізації особливої дитини (Л. Григорян; В. Дініскіна; Н. Заверико; І. Зверєва; А. Капська; В. Ляшенко; А. Маллер; Л. Міщик; А. Мудрик; Л. Плаксіна; Л. Солнцева; Б. Тулоногов) [1; 2].

Мета статті – висвітлити шляхи соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – саме широке поняття серед процесів, що характеризують утворення особистості. Вона передбачає не тільки свідоме засвоєння дитиною готових форм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною та духовною культурою, адаптацію до соціуму, а й вироблення (спільно з дорослими й однолітками) власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя [3].

Хід соціалізації особи проходить під дією умов або чинників. Поміж авторів, які надають трактування шляху соціалізації можна назвати А. Мудрик. Він виокремлює такі фактори соціалізації:

- Мікрофактори – безпосереднє середовище життєдіяльності дитини, найближче соціальне оточення: родина, сусіди, інші діти, мікросоціум. Мікрофактори найвагоміші в первинній соціалізації дитини.

- Мезофактори – етнокультурні умови регіону, субкультури, ЗМІ, типи мегаполісу. Мезофактори грають важливу роль в освоєнні соціального світу.

- Макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава. Макрофактори детермінують хід і спрямованість соціалізації.

- Мегафактори – космос, планета, світ. Мегафактори надають опосередкований вплив на процес соціалізації підростаючого покоління [4].

Окрім факторів соціалізації А. Мудрик виділяє способи або механізми соціалізації:

- інституційний – через систему громадського виховання, в основі якого лежить наслідування;

- традиційний – через родину та найближче оточення, для нього характерне сприйняття панівних стереотипів поведінки на несвідомому рівні;

- стилізований – через вікову субкультуру, за допомогою впливу на особистість певною групою;

- міжособистісний – через ідентифікацію з конкретною людиною;

- рефлексивний – внутрішній діалог дитини між різними Я [4].

Одним із виявлених шляхів для соціалізації дітей з особливими потребами є їх залучення до колективу однолітків з нормою в розвитку й організація корекційно-розвивального процесу, при якому навчання заключається в опануванні ними стандартів у короткі за часом терміни, що і здорові діти.

Організація спеціалізованого корекційно-розвивального виховання й навчання дітей з особливими потребами завбачає виконання таких пунктів:

- присутність у закладі діагностично-консультативної служби;
- організація освітньо-виховного процесу, що передбачає коригування порушень інтелектуального, мовного та емоційного розвитку, поліпшення розвитку в різноманітних сферах діяльності;
- застосування відповідних засобів, що знаменуються емоційним відтінком, прикладною направленістю;
- тісне спілкування із сім'єю;
- здійснення лікувально-оздоровчої діяльності, що створює сприятливу основу для організації занять, ігор, різноманітних видів діяльності.

Ще одним зі шляхів у роботі з включення дітей до суспільства полягав у корекційній діяльності та стосувався у найбільш вірогідному рішенні питань у соматичному здоров'ї дітей із затримкою психічного розвитку. Наступний шлях полягав у психолого-педагогічній корекції, націлений на максимальний успіх. Планомірне створення дієвих соціально-комунікативних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку, умов для їх ефективної співпраці із суспільством є вагомими чинниками соціалізації таких дітей і компенсації відхилень у їх розвитку.

Самостійно, без спрямованого здобуття знань спілкування в дітей із ментальними порушеннями перетікає із певним відставанням від комунікативних умінь і навичок дітей із типовим розвитком. Соціальний ріст учня проявляється в роботі. Тому ще одним шляхом для включення дитини в інше людське середовище – гра. Бо вона в будь-якому віці, залежно від її складності допомагає задовольнити будь-які забаганки та проблеми дитини.

Терапія для покращення дитячої соціалізації під час гри здійснює три функції: діагностичну, терапевтичну й навчальну. Ігрова діяльність із терапевтичною ціллю має за мету виключення афективних перепон у міжособистісних стосунках, а навчальною – здобуток кращого пристосування.

Ігротерапія містить спеціальні ігри під музичним супроводом, ігри з перевтіленням, а ще психодрама, арттерапія, казкотерапія, бібліотерапія та ін. Вагомий диференційований вибір сюжетних ігор, допомагають пристосуванню дитини до власного оточення, допомагають виключити переживання, поліпшити психічне здоров'я та сприяти соціальній адаптації. Під час ігор здійснюється навчання дітей вірній взаємодії із соціумом.

Ще одним зі шляхів соціалізації – залучення до корекційної роботи театралізованої діяльності. Вона допомагає вирішити безліч недоліків, поєднані з боязкістю, спілкуванням, невпевненістю в собі, заохочують до формування потреб у контакті з оточуючим світом. Із ціллю розвинути

емоційну сферу досить швидко варто вводити вправи (наслідувально-виконавського та творчого змісту), ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, оповідання, бесіди, ігри та етюди на показ базових емоцій і на вираженість міміки, пантоміміки, мови та ін.

Психологічна реабілітація розглядається як один зі шляхів, направлений на відновлення, корекцію або компенсацію викривлених психічних функцій і станів, а також процес, спрямований на пристосування дитини до деяких соціальних умов. Базова задача психологічної реабілітації повинна полягати в закріпленні впливу корекційно-консультаційних заходів через системне й послідовне розширення та поглиблення спрямованих впливів [5].

Вагоме місце в корекційній роботі постає в педагогічному зв'язку з родиною. Варто, щоб сім'я дитини з ментальними порушеннями стали безпосередніми учасниками корекційно-розвивального процесу, вірили у власну дитину та найкращий ефект від корекційно-розвивального впливу та подальшу її соціалізацію.

Під час обрання шляху спеціалізованого впливу слід виробити необхідні педагогічні засади для утворення співпраці дитини зі старшими:

- емоціональний зв'язок дитини й дорослих;
- вірне визначення засобів становлення перед дитиною освітньо-виховних завдань;
- підбір засобів надання дитині суспільних навичок.

Зазначені вище шляхи соціалізації мають корекційну сутність тільки лише за умови поетапного виникнення дитячої діяльності. Втілення поставлених задач імовірна тільки зі злагоди організації побуту дитини із затримкою психічного розвитку, стійкими найпозитивнішими емоціями, багатоманітною роботою, вищою інтелектуальною здібністю оточуючого середовища й комунікації.

Таким чином, уся діяльність із соціального розвитку спрямована на створення в дітей із затримкою психічного розвитку досвіду дієвої співпраці з навколишнім світом, їх готовність до навчання у школі, а на завершальному етапі – пристосування до життя в суспільстві, мінливому та нестабільному середовищі.

Висновки. Загальна проблема дитини із затримкою психічного розвитку полягає в його контакті з оточенням, в обмеженій жвавості, збідненості зв'язків із ровесниками та старшими, в обмеженні комунікації з оточуючим світом, шлях до культурних цінностей, а подеколи – і до самої освіти.

Пройдений шлях соціалізації дитини із затримкою психічного розвитку здобуде результативного рівня за умови включення даних дітей у товариство, щоб вони мали можливість здобути й опанувати деякі цінності та суспільноприйняті норми поведінки, потрібні для життя в громаді через використання відповідних ігор, вправ, театралізованої

діяльності, психодрами, арттерапії. Варто визнати роль родини та здорових однолітків як мікрофактора в процесі виховання й розвитку школяра для кращої соціалізації його особистості.

Для того щоб соціалізація дітей відбувалася на вищому рівні, слід застосувати програму знайомства дітей із соціальною реальністю в поєднанні з мотиваційним, когнітивним та діяльнісно-практичним аспектом їх життя. Повнота успіху такого процесу стає можливою в поєднанні мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів розвитку.

Перспектива дослідження полягає в розробці засобів корекційного впливу щодо покращення соціалізації дітей із затримкою психічного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Заверико Н. В. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості / Н. В. Заверико, І. Д. Зверєва // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми, 1994. – С. 49-59.
2. Капська А. Й. Соціально-педагогічна діяльність як умова соціалізації особистості / А. Й. Капська // Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч.-метод. посібник. – К. : УДЦССМ, 2001 – 220 с.
3. Голованова Н. Ф. Соціалізація і виховання дитини : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Мова, 2004. – 272 с.
4. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка : підручник для студ. пед. вузів / А. В. Мудрик [за ред. В. А. Сластеніна] – 3-е вид., випр. і доп. – М. : Видавничий центр-Академія, 2000. – 200 с.
5. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.

УДК: 371.36

Пархоменко Ріта Віталіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – д. психол. наук
В. В. Кобильченко

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛІТНЬОГО ВІДПОЧИНКУ ДІТЕЙ ІЗ РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ ЯК АКТУАЛЬНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано психолого-педагогічну проблему організації літнього відпочинку дітей із раннім дитячим аутизмом. Розглянуто зміст основних дефініцій. Визначено сутність поняття «аутизм». Висвітлено особливості організації літнього відпочинку дітей із раннім дитячим аутизмом. Окреслено доцільність подальшої наукової розробки даної проблеми.

Ключові слова: літній відпочинок, діти з раннім дитячим аутизмом.

Постановка проблеми. Останнім часом зростає кількість дітей із відхиленнями у розвитку, в тому числі й тих, у кого спостерігається перекручений розвиток – дитячий аутизм. Тому проблема надання психолого-педагогічної допомоги цієї категорії дітей представляє інтерес для наукового дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило встановити, що аутизм (грец. autos – «сам»; аутизм – «занурення в себе») – це розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної та невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, існують труднощі у взаємодії із зовнішнім світом, із цього приводу виникають порушення в соціалізації.

Отже, аутизм або РАС (розлади аутистичного спектру) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку й характеризується вродженим і всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати й адаптувати людину до соціального життя. Розлади аутистичного спектру починаються в дитинстві, проте зберігаються в підлітковому й дорослому віці. У більшості випадків ці стани проявляються в перші 5 років життя. Найчастіше аутизм проявляється до трьох років. Ознаки аутизму можуть змінюватися залежно від рівня розвитку дитини та її віку.

Основними ознаками аутизму є:

- порушення розвитку соціальних навичок. Діти не бажають спілкуватися та дружити з ровесниками, ігнорують почуття та існування інших людей (навіть батьків), не діляться із близькими своїми проблемами, тому що не бачать у цьому необхідності, ніколи не наслідують ні міміку, ні жести інших людей або повторюють ці дії неусвідомлено, ніяк не пов'язуючи їх із ситуацією;

- поведінкові характеристики. Порушено розвиток немовної та мовної комунікації. Характерним є відсутність міміки й жестів, може бути відсутнім мовлення, дитина ніколи не посміхається співрозмовникові, не дивиться йому в очі або мовлення нормальне, але розмовляти з іншими дитина не може; або мовлення ненормальне за змістом і формою, тобто дитина повторює почуті десь фрази, які не належать до даної ситуації. Іноді мовлення ненормальне фонетично (проблеми з інтонацією, ритмом, монотонність);

- порушено розвиток уяви, що призводить до обмеженого кола інтересів. Характерним є неприродне, нервові, відчужене поводження. Дитина-аутист проявляє істерики при зміні навколишнього оточення, надає перевагу самоті, іграм наодинці. Відсутня уява та інтерес до уявлюваних подій. Дитина концентрує свою увагу на чомусь одному, тяжіє до певного предмета й має нав'язливе бажання постійно тримати його в руках тощо.

Конвенція ООН з прав дитини в якості вихідної точки розглядає права кожної окремої дитини. У Конвенції зазначається, що всі діти мають фундаментальні права, проте багато з них із різних причин потребують додаткової підтримки й допомоги на різних стадіях розвитку для реалізації своїх прав. Така додаткова допомога необхідна, зокрема, дітям з аутизмом.

Це спонукає до необхідності вивчення таких дітей, розроблення програм корекційного впливу в кожному окремому випадку. Адекватно організована рання діагностика й комплексна корекція з перших років життя дозволяють не тільки коригувати вже наявні відхилення в розвитку, але й попередити появу вторинних порушень, знизити ступінь соціальної непристосованості дітей, досягти максимально можливого для кожної дитини рівня загального розвитку, освіти, ступеня інтеграції в суспільство. Надання ранньої дієвої допомоги дітям з аутизмом є важливим питанням сьогодення. Раннє втручання покликано створити умови для розвитку й корекції дитини раннього віку з метою підготовки входження її в освітній простір і є фундаментом інклюзивного навчання дітей з аутизмом.

Мета статті. На сьогодні необхідно з нових психолого-педагогічних позицій підійти до проблеми організації літнього відпочинку дітей із раннім дитячим аутизмом.

Виклад основного матеріалу. Перші роки життя дитини є найсприятливішими для формування особистості дитини й розвитку її мозку, тому своєчасно виявлені порушення в розвитку дитини в цьому віці і вчасно надана допомога, значно покращує результати раннього втручання.

Сучасний етап розвитку теорії та практики корекційної педагогіки та спеціальної психології характеризується посиленням уваги до поглибленого вивчення різноманітних особливостей психічного розвитку дітей з аутизмом, що має важливе науково-практичне значення.

К. Островська на підставі аналізу передумов формування соціальних компетентностей дітей зі спектром аутистичних порушень встановила, що спектр соціальних компетентностей дітей істотно залежить від ступеня аутизму. Так, у дітей із легким ступенем аутизму нею виділено 4 компоненти соціальних компетентностей: когнітивний, діяльнісний, морально-ціннісний та особистісний. У дітей із глибоким та помірним ступенями аутизму кількість сформованих соціальних компетентностей значно зменшується та включає когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти. На основі кореляційного аналізу первинних і вторинних факторів, що аналізуються в дослідженні, К. Островською було визначено можливі прояви аутизму в дітей, які безпосередньо пов'язані з діяльнісним, емоційним і когнітивним компонентами їх соціальних компетентностей: – аутизм супроводжується гіперактивністю (коли переважаючою є розбалансованість сенсорно-

моторної сфери); – аутизм супроводжується надвразливістю чи недовразливістю (коли переважаючим стає неадекватність реакцій на зовнішні подразники); – аутизм супроводжується високим когнітивним потенціалом (коли спостерігається високий рівень самоусвідомлення та осмислення дій).

У теоретико-емпіричному дослідженні, яке було проведено Д. Шульженко, визначено особливості аутистичних порушень у дітей із позицій сучасної психології. Так, результати проведеного нею дослідження підтвердили, що порушення психічного розвитку в аутичних дошкільників мають складну психологічну структуру, яка характеризується парціальністю пізнавальних процесів, невідповідністю мовлення й мислення, підвищеною сенсорною та кінестетичною чутливістю (гіперестезією), амбіфлекторністю (двоїстим побудуванням) системи психічного в дітей з аутистичним спектром порушень; заміщенням одного виду діяльності на інший. Своєрідність порушень емоційно-вольової сфери виявляється в проявах агресії або самоагресії дитини у відповідь на наполегливі вимоги дорослого працювати разом, відповідати на його запитання, реагувати на негативні коментарі, здійснювати тиск на дитину, аби вона виконувала завдання за його планом та вказівками. Встановлено, що внаслідок цього аутична дитина виконує інтенсивні аутостимуляції та проявляє свої переживання у вигляді криків, вокалізацій, плачу, тим самим демонструючи тяжкі страждання від взаємодії з дорослим, відкривши очі, розхитується на одному місці, проявляє гіперактивність, неврівноважено та індиферентно ставиться до будь-яких змін у ситуації, не помічаючи навіть відсутності батьків.

Висновки. Аутична тематика в останні роки викликає широку зацікавленість в Україні та, незважаючи на відсутність спеціальних закладів для аутичних дітей, уже близько десяти років досліджується проблема аутизму на двох основних рівнях: підготовки фахівців для роботи з такою категорією дітей та розробка змісту їх спеціальної освіти. Першими на соціальне замовлення відгукнулися науковці (В. Бондар, Т. Скрипник, І. Сухіна, В. Тарасун та ін.), які розробили «Концепцію навчання, виховання та розвитку аутичних дітей». Одночасно співробітниками НПУ імені М. П. Драгоманова (Л. Руденко, В. Синьов, Д. Шульженко, М. Шеремет та ін.), були вдосконалені та розширені навчальні програми дисциплін на предмет внесення в їх структуру модуля, який своїм змістом відображає проблему аутизму. Загалом питання діагностичних і корекційних програм для дітей із РДА на сьогодні розробляються українськими дослідниками К. Абрамченко, К. Ардобацькою, О. Мякушко, К. Островською, М. Радченко, І. Риндер, Т. Скрипник, Г. Смоляр, Г. Супрун, І. Сухіною, В. Тарасун, Г. Хворовою, Д. Шульженко та ін.

На жаль, проблема організації літнього відпочинку дітей із РДА висвітлена лише в окремій колективній праці Т. Скрипник, Г. Хворової,

Г. Смоляр, К. Абрамченко на прикладі аналізу функціонування літнього інтеграційного табору для дітей із РДА. Корекційна робота з аутичними дітьми – особливий розділ корекційної педагогіки та психології, на сьогодні існує великий розрив між теоретичними знаннями про дитячий аутизм та практичними можливостями допомогти таким дітям.

Перспектива дослідження. Таким чином, з огляду на актуальність окресленої проблеми й у зв'язку з недостатнім її вивченням, питання відпочинку дітей із РДА у інтеграційному таборі набуває особливої ваги, що й зумовило вибір нами теми магістерської роботи: «Організація літнього відпочинку дітей із раннім дитячим аутизмом».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Інтеграційний літній табір: простір розвитку дітей з аутизмом : навч.-методичний посібник / Т. В. Скрипник, Г. М. Хворова, Г. Г. Смоляр, К. Ю. Абрамченко / за наук. ред. канд. психол. наук Скрипник Т. В. – К. : ПВП Задруга, 2007. – 96 с.
2. Мякушко А. Освітньо-розвивальні програми для дітей з аутизмом / А. Мякушко // Педагогічна газета. – 2006. – № 8. – С. 7.
3. Організація літнього оздоровлення та відпочинку дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями : навч.-методичний посібник / автори-укладачі І. М. Омельченко, Л. О. Федорович. – Полтавський педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2007. – 241 с.
4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навчальний посібник / К. О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 388 с.
6. Сухіна І. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / І. Сухіна І. Риндер, Т. Скрипник / за ред. Сухіної І. В. – Київ-Чернівці : «Букрек», 2017. – 192 с.

УДК 33.1-452

Підземельна Валентина Сергіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник-
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Ю. А. Бондаренко**

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розглянуто сутність поняття «сенсорна інтеграція» та «Розлади аутичного спектру» (РАС). Описано предметно-розвивальне середовище сенсорної кімнати та її вплив на розвиток особливої дитини. Визначено основні вправи для стимуляції сенсорної інтеграції дітей із порушеннями аутичного спектру. Основна увага приділена процесу відтворення сенсорної чутливості в дітей дошкільного віку з

дезінтегративним розладом за допомогою комплексного, систематичного та індивідуального підходів, які використовують учасники сенсорної інтеграції.

Ключові слова: сенсорна інтеграція, розлади аутичного спектру, сенсорна кімната.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження свідчать, що у світі зростає кількість дітей із порушеннями аутичного спектру. Цей загальний розлад розвитку простежується у двох-шести випадках на 1000 дітей.

Незважаючи на велику численість корекційних засобів допомоги дітям із РАС і певних терапевтичних впливів, опрацьованої системи та загальноновизнаного алгоритму дій щодо побудови психолого-педагогічного впливу на розвиток таких дітей відсутня. З огляду на те, що кожна дитина з розладом аутичного спектру індивідуальна в психофізичному розвитку, загальноприйняті методики навчання незавжди є ефективними в роботі з усіма дітьми. Тому індивідуальний підхід до підбору вправ досить важливий, деякі діти, йдуть на тактильний контакт, але не мають зорової взаємодії, а деякі навпаки, маючи зорове зіткнення не переносять тілесної взаємодії. Дуже важливо підбрати методи, враховуючи особливості дитини для того, щоб активізувати саме ті процеси відчуттів, які знаходяться в неактивній дії.

Аналіз досліджень і публікацій. Розлади спектру аутизму представляють особливий тип порушення психічного розвитку, що виникає на основі біологічної дефіцитарності дитини (С. Барон-Кoen, Л. Вінг, Л. Каннер, К. Лебединська, І. Мамайчук, О. Мастюкова, О. Нікольська, Б. Римланд, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, О. Хохліна, Е. Шоплер, Д. Шульженко, А. Чуприков та ін.).

Останнім часом надходить усе більше підтверджень того, що РАС найчастіше спричиняються геномною патологією (Е. Вейкфилд, Е. Язбак), для запуску патологічного механізму потрібен додатковий зовнішній фактор (вакцинація, захворювання, стрес тощо).

Поняття «сенсорна інтеграція» вперше вжив британський учений у галузі фізіології та нейробіології – сер Чарлз Скотт Шеррінгтон у 1902 році щодо функцій нейронів. На сьогодні існує низка різноманітних підходів і пояснень процесу та явищ сенсорної інтеграції. Їх огляд дозволить зрозуміти еволюцію цього поняття та шляхи впровадження його у психолого-медико-педагогічний простір, зокрема, застосування по відношенню до дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Учені-фізіологи неоднозначно описують це явище. І. Сеченов відзначає, що орган чуття є почергово рецептором і ефектором, де в основі відчуття лежить повний і складний рефлекторний акт, що підкорюється загальним законам рефлекторної діяльності [2].

Мета статті – проаналізувати й охарактеризувати метод «сенсорної інтеграції», визначити його вплив на розвиток дитини з розладом аутичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутичного спектра на сьогоднішній день є відомими як порушення центральної нервової системи полігенетичного походження. Незважаючи на те, що чіткої локалізації порушень головного мозку, які б відповідали діагнозу РАС не виявлено, більшість дослідників сходяться на тому, що вони мають функціональний характер і пов'язуються із нестачею та неправильністю зв'язків між певними нервовими центрами кори головного мозку (гіпокамп, префронтальна кора, середня частина скроневої кори, задня частина тім'яної кори) [4].

Розлади аутичного спектру характеризуються не тільки неоднозначністю генетичної природи та картини неврологічних порушень, а й значною варіативністю психічних проявів і симптомів. Лише кілька характеристик дозволяють виокремити РАС із-поміж інших психічних захворювань:

- труднощі в зворотній соціальній взаємодії та міжособистісному спілкуванні;

- демонстрація незвичної поведінки чи повторювальний характер поведінки (стереотипні інтереси, аутоstimуляції) [4].

Для багатьох осіб із діагнозом РАС реальними є сенсорні порушення. Часто такі порушення проявляються в очевидний спосіб: надчутливість слухового аналізатора, тактильна гіперчутливість, боязкість яскравого світла та ін. Навіть за відсутності очевидних сенсорних труднощів аутична дитина може мати викривлене сенсорне відображення світу й себе в ньому. У свою чергу, викривлене сенсорне відображення відбивається на перцептивному відображенні світу. І, як результат, велика частина психомоторних порушень пов'язана з неправильним відображенням реальності. Оскільки будь-який рух людини народжується, реалізується, контролюється на підставі сенсорної інформації, то специфічними в цьому плані є кінестетичні (сила, швидкість, міра руху) та статичні (положення тіла в просторі) відчуття.

Ураховуючи порушення обробки сенсорної інформації в дітей із РАС їм рекомендована терапія сенсорної інтеграції. Процес сенсорної інтеграції починається з перших тижнів життя плоду та найінтенсивніший перебіг має до кінця дошкільного віку. Із розвитком інтеграції пов'язане функціонування людини на всіх рівнях. Адекватна сенсорна інтеграція – це злагоджене функціонування сенсорних систем.

Фундаментальне значення для розвитку інтеграції органів чуття має функціонування чотирьох систем, які відбирають і аналізують інформацію, пов'язану з тілом: [1].

1. Схеми тіла, що зумовлює становлення праксису (цілеспрямованих дій);
2. Відчуття рівноваги, яке допомагає тілу правильно розподіляти м'язові зусилля відповідно до ситуації;

3. Відчуття глибинної чутливості, яке дає змогу відчувати власні стани та прояви окремих частин тіла;

4. Візуальне сприймання.

Передумовою побудови занять із сенсорної інтеграції для дітей дошкільного віку з РАС є створення відповідного корекційно-реабілітаційного середовища, яке передбачає оптимальні умови пізнання дитиною кожного об'єкта в сукупності його сенсорних якостей і ознак. Одним із видів такого середовища визнано сенсорну кімнату.

Предметно-розвивальне середовище сенсорної кімнати можна класифікувати за блоками:

- середовище темної сенсорної кімнати, що потребує створення спеціального затемненого приміщення, у якому можемо спостерігати світлові ефекти;

- середовище світлої сенсорної кімнати, призначене для взаємодії дитини з м'якими модулями, кульковим басейном, аудіовізуальними й тактильними стимуляторами, іноді його називають «м'якою кімнатою» [3].

Ураховуючи комплексний, систематичний та індивідуальний підходи до дітей із розладами аутичного спектра були підібрані та впроваджені вправи на стимуляцію сенсорної інтеграції:

- стимуляція стоп, долонь, поверхні тіла біля хребта, обличчя;
- дотикова стимуляція; потирання руки дитини предметами різної фактури;
- відпрацювання рухових проявів як відгуку на інструкцію (стань – на одну ногу, підніми руки догори і з'єднай їх над головою тощо);
- вирізнення елементів (фігур) з тла (за кольоровими таблицями – на білому, жовтому, сірому папері з окресленими формами геометричних фігур як зорова стимуляція та зорово-рухова);
- переміщення погляду за рухомими предметами;
- малювання фігур;
- розпізнавання форм за допомогою дотиків;
- розпізнавання фігур, які окреслюють на долонях дитини, її животі, спині;
- рухи пальцем у напрямі носа й руки терапевта;
- відпрацювання послідовності рахунку та звуків;
- розпізнавання звернень за допомогою слуху;
- стимуляція реакції на запахи;
- стимуляція реакції на смак (з урахуванням особливої поведінки дитини: підгризання, жування частин одягу чи неїстівних предметів) [2].

Для гармонійного розвитку дитини необхідно застосовувати вправи вже з раннього віку.

Висновок. Ураховуючи здійснений теоретичний аналіз, можна стверджувати, що сенсорна інтеграція допомагає сформувати здатність до концентрації, організації вражень, самоприйняття та самоконтролю, що

покращує функціонування дитини в повсякденній життєдіяльності та інтегруватись у соціальний простір.

Сенсорна інтеграція допомагає розвинути такі вміння та психологічні утворення, як здатність до концентрації, організації вражень, абстрактного розмірковування, самоприйняття та самоконтролю, тобто – усього того, щоб можна було нормально функціонувати в повсякденній життєдіяльності, у школі, родині, а з часом – у дорослому житті.

Перспектива дослідження. За допомогою практичних досліджень та спостереження динаміки розвитку впливу сенсорної інтеграції дітей із розладами аутичного спектру, визначити найбільш ефективні вправи для стимуляції відчуттів зовнішнього впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии. Сборник игр и игровых упражнений/ Матиева Л. А., Удалова Э. Я. – М. : Книголюб, 2008. – 128 с. – (Серия: Специальная психология)
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2000. – 368 с.
3. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія / Д. І. Шульженко. – К., 2009. – 385 с.
4. Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищих навч. закладів / В. В. Тарасун, Г.М. Хворова ; за наук. ред. Тарасун В. В. – К. : Наук. світ, 2004. – 100 с.

УДК 373. 21

Пахненко Валентина Миколаївна

вихователь КУ Сумський спеціальний НВК
«Загальноосвітня школа І ступеня-
дошкільний навчальний заклад № 37
«Зірочка»
Науковий керівник: старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка -
Чобанян А. В.

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ЯК ЗАСІБ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

У статті розглянуто мету та основні завдання ознайомлення дітей дошкільного віку з порушенням зору із довкіллям, явищами неживої природи в дошкільному навчальному закладі з використанням дослідницько-експериментальної діяльності. Проаналізовані завдання розумового розвитку в процесі ознайомлення дітей із природою.

Ключові слова: діти з порушенням зору, довкілля, пізнавальна активність.

Постановка проблеми. Сучасні діти живуть і розвиваються в епоху інформатизації. Україна, як держава, взяла курс на розвиток інформаційного суспільства, орієнтованого на інтереси людей, відкритого для всіх, у якому кожен може створювати інформацію та знання, мати до них доступ; користуватися й обмінюватися ними, даючи змогу повною мірою реалізувати свій потенціал, сприяючи своєму сталому розвитку й підвищуючи якість свого життя на основі цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй та поважаючи в повному обсязі й підтримуючи «Загальну декларацію прав людини». Вищезазначене, вимагає від дошкільника з порушенням зору, вміння ефективно опрацювати отриману інформацію, здобувати її самому й оперувати нею, мислити самостійно та творчо. Відповідно, сьогодні одним з актуальних завдань, що стоять перед фахівцями галузі спеціальної, інклюзивної освіти, є вдосконалення роботи з пізнавальної активності дошкільників.

Аналіз досліджень і публікацій. На використання природи, як важливого фактору виховання дошкільників вказували класики західноєвропейської прогресивної педагогіки. Правильне виховання, за Я. Коменським, має будуватися відповідно до природи дитини, її можливостей. В усьому потрібно наслідувати природу, послідовно розвиваючи сили дитини. Цікаві погляди на роль природи у формуванні особистості дитини були висловлені видатним французьким філософом Ж. Руссо. Дитина, вказував він, хоче до всього доторкнутися, взяти все в руки. Не слід перешкоджати цій допитливості, оскільки вона дає дитині перші найпотрібніші знання. Саме таким шляхом вона навчається відгадувати тепло й холод, твердість і м'якість, легкість і важкість тіл, судити про їхні розміри й усі доступні відчуття властивості за допомогою зору, дотику, через оцінку зором того відчуття, яке вона одержала за допомогою пальців. Швейцарський педагог Й. Песталоцці наголошував на значенні ознайомлення з природою для нагромадження чуттєвого досвіду дітей, на основі якого будується вся наступна робота над розвитком понять. Значний внесок у розуміння природи допитливості внесли С. Рубінштейн, А. Матюшкін, В. Крутецкий, В. Юркевич, Д. Берлайн, Г. Щукіна, Н. Рейнвальд, А. Крупнов.

Проблематиці ознайомлення дітей дошкільного віку з природою приділено багато уваги в дослідженнях К. Ушинського, В. Сухомлинського, С. Русової. І в наш час багато науковців присвятили свої дослідження даній проблемі, серед них: А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Глухова, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, В. Скребець, В. Фокіна, Н. Яришева та інші. Проблема допитливості розроблялась у вітчизняній психології досить давно, хоча вона далека ще від свого остаточного рішення.

Метою статті є аналіз розвитку пізнавальної активності дошкільників із порушенням зору під час ознайомлення з явищами неживої природи з використанням експериментально-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших завдань ознайомлення з природою є формування системи реалістичних знань про природу. Знання відіграють вирішальну роль у формуванні особистості, її розвитку, ставленні до навколишнього середовища. Тому вирішення цього завдання повинно розглядатися як центральне, від якого залежить реалізація інших завдань, таких, як розвиток мислення й мови, екологічне виховання тощо. Експериментування є найбільш успішним шляхом ознайомлення дітей із порушеннями зору зі світом оточуючої їх живої та неживої природи.

Важливим завданням розумового виховання в процесі ознайомлення з природою є розвиток пізнавальних інтересів. Сучасний етап розвитку нашого суспільства висуває досить високі вимоги до творчого потенціалу особистості. А така особистість характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних інтересів. Психологічні дослідження свідчать про винятково важливе значення розвитку пізнавальних інтересів у підготовці дітей до школи. Пізнавальні інтереси розглядаються ними як важливий і гуманний мотив навчальної діяльності: дитина повинна навчатися тому, що їй цікаво дізнаватися про різноманітні явища природи й суспільного життя, а не тому, що цього вимагають дорослі [4, с. 46–49].

У системі різноманітних знань про навколишній світ, особливе місце займають знання про явища неживої природи. Для того, щоб природа стала пізнавальним чинником, невичерпним джерелом вражень, радісних переживань, її треба пізнавати. У зв'язку з цим постає низка важливих завдань: формування в дітей системи реалістичних уявлень про природу і на цій основі перших елементів матеріалістичного світорозуміння, розвиток мислення, сенсорне виховання, розвиток пізнавальних інтересів і спостережливості [6, с. 97–99], розвиток стійкого пізнавального інтересу дітей до природи, її живих і неживих об'єктів; удосконалення вміння дітей спостерігати, аналізувати, цікавитись, берегти, турбуватись, передавати враження в розповідях, розвивати в них творчі здібності в праці з природним матеріалом. Слід комплексно реалізовувати завдання екологічного виховання, яке забезпечить активне спілкування дошкільників із природним довкіллям і сприятиме їх соціалізації [3, с. 45-47]. Пізнавально-пошукова, експериментальна діяльність представляє ідеальний варіант для ознайомлення дітей із природою, її явищами, забезпечує формування, взагалі, цілісного уявлення про оточуючий світ, характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дитини, ініціативою, інтересом, самостійністю та оригінальністю ідей дошкільника. Спираючись на конкретне сприймання дітьми природних явищ і об'єктів, дорослі мають допомогти їм пізнати природу в певній системі, одним із компонентів якої є краса. Системне ознайомлення дітей із явищами та об'єктами природи, їх взаємозв'язками і красою дасть дітям змогу збагнути, відчувати й полюбити природу.

Працюючи над проблемою: «Дослідницько-експериментальна діяльність дошкільників з порушеннями зору як засіб ефективного розвитку пізнавальної активності», ми створили в групі оптимальні умови для розвитку дослідницьких умінь дітей, практичного пізнання ними навколишнього світу та впорядкування їхніх уявлень про явища, об'єкти довкілля та їх взаємозалежність. Є куточок живої природи, створений куточок експериментування, в якому розміщені різноманітні матеріали та обладнання для дослідів. Є все необхідне для набуття дітьми з порушеннями зору власного пізнавального досвіду. Робота планується так, щоб діти пізнавали щось нове про навколишній світ, явища природи, прагнули дізнатися не тільки їх назви, але і якісь риси подібності, замислювалися над простими причинами спостережуваних явищ. Намагаємося вести їх від знайомства з природою до її розуміння, широко використовуючи експериментально-дослідницьку діяльність. Під час освітнього процесу дітям із порушеннями зору даються уявлення про найпоширеніші явища природи: грозу, туман, блискавку, ожеледицю, хуртовину, зливу, град, а також природні катаклізми: землетрус, повінь, виверження вулкану, посуху, бурю, їх особливості, можливі наслідки для життя та здоров'я людей; відбувається ознайомлення з правилами безпечної поведінки в екстремальних умовах, викликаних природними чинниками, використовуються при цьому різні форми роботи. Це й заняття, і ігрова діяльність, і театралізована діяльність, екскурсії, читання художньої літератури, творча діяльність дітей, психологічні тренінги, моделювання ситуацій, бесіди за змістом віршів: «Прийшла гроза – тікай дівчора», «Вітерець – не завжди молодець», «Пустощі зими можуть шкодити тобі», «На льоду гра – буде біда» та інші. Особлива увага приділяється наочності, а саме: добірці ілюстрацій, картин, дидактичного матеріалу. Основною формою роботи з дітьми з порушеннями зору, звичайно, є експериментально-дослідницька діяльність. Малятам дуже подобається експериментувати. Під час дослідів із водою, ми ознайомилися з її властивостями (водичка є прозора, буває чистою, брудною, холодною та теплою, може мати смак та інше). Цікавими для діток є досліді із снігом, кригою, градом. Завдяки експериментально-дослідницькій діяльності, ми з малятами ознайомилися з тим, що таке повітря, як виникає вітер, веселка. Дітям старшого віку дуже цікавими були досліді, під час яких вони дізналися, як виникли гори на нашій планеті, як утворюється вулкан, що таке іній, яким чином мороз малює дивовижні малюнки на вікні, як насправді виникає гроза, як утворюється туман, де береться роса. Робота з факторами, які можуть становити загрозу життю та здоров'ю людини, може негативно впливати на психічні навантаження малят. Тому обережно знайомимо дітей із порушеннями зору з небезпечними чинниками довкілля, щоб не викликати в них тривогу, страх, неспокій. Головне – не налякати дитину можливою небезпекою, а виховати розумну обережність.

Висновок. Отже, процес ознайомлення дошкільників із порушеннями зору з природою є ефективним засобом пізнавального розвитку, який при поєднанні з експериментально-дослідницькою діяльністю, відіграє велику роль у освітньо-виховній роботі. Поєднуючи різні методи, можна виховати в дітей почуття любові до природи в процесі її пізнання, сформувані свідоме ставлення до неї як до складової забезпечення нормальної життєдіяльності, свідоме ставлення до життя як найвищого дару. Сучасна особистість характеризується високим рівнем розвитку пізнавальних інтересів, які розглядаються як важливий і гуманний мотив навчальної діяльності: дитина повинна навчатися тому, що їй цікаво дізнаватися про різноманітні явища природи й суспільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти: за станом на 4 травня 2012р. / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посібник / Н. Ф. Яришева. - Київ : Вища школа, 1993. – 255 с.
3. Веретеннікова С. О. Ознайомлення дітей дошкільного віку з природою : підручник для учнів пед. училищ / С. О. Веретеннікова. – Київ : Вища школа, 1979. – 248 с.
4. Плохій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників : метод. посібник / З. П. Плохій. – Київ, 2002. – 173 с.
5. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи : poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.

УДК 376.353:795.014.2

Подкуйко Ніна Володимирівна

магістрантка спеціальності
Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка.
Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – ст. викладач,
А. В. Чобанян

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлено педагогічні аспекти розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор у процесі позакласної роботи. Наголошується на доцільності використання системи дидактичних ігор, спрямованих на розвиток сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, збагачення словникового запасу, удосконалення культури поведінки. Комплекс дидактичних ігор повинен містити завдання, виконання яких дає змогу вдосконалити розвиток психічних процесів, збагатити досвід комунікативної діяльності в даних дітей.

Ключові слова: пізнавальна активність, дидактична гра, діти із затримкою психічного розвитку, позакласна робота.

Постановка проблеми. Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій державі, вказують на необхідність удосконалення системи освіти дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Виховання особистості дитини із затримкою психічного розвитку є однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки, головним завданням якої є пошук шляхів удосконалення змісту навчання й виховання таких дітей, наданню їм необхідної ранньої корекційно-педагогічної допомоги.

У дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей із відхиленнями фізичного та психічного здоров'я. Громадська тривога за стан і положення в школі дітей із різними вадами психічного розвитку, визнання необхідності посилення психолого-педагогічного впливу на покращення та збереження їхнього психічного та фізичного здоров'я спонукають до низки невідкладних завдань обґрунтування та створення адекватної системи шкільного навчання й виховання таких дітей [5].

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема затримки психічного розвитку в дітей активно вивчалась у загальному психолого-педагогічному напрямі (Т. Андрющенко, А. Богуш, Н. Максимова, В. Піскун, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, Є. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності даних дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.) [2; 4]. Деякі питання корекції вад психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, І. Дубровіна, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.) [3].

Успішність навчання й виховання дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) залежить не лише від якості корекційно-методичних засобів, а й від стану їх внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. Саме тому актуальною залишається проблема пошуку адекватних методів і технологій роботи з такими дітьми, прогнозування такої системи навчально-виховної роботи, яка б відповідала запитам суспільства, держави, а разом із тим урахувала особливості розвитку вихованців.

Мета статті – висвітлити педагогічні аспекти розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор у процесі позакласної роботи.

Виклад основного матеріалу. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги в процесі навчання та соціально-трудової адаптації.

Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які стійко не встигають. Встановлено, що утруднення виховання й навчання осіб із затримкою психічного розвитку пов'язані передусім із невизначеністю спеціальних корегуючих впливів на таких дітей, відсутністю в них навичок міжособистісного спілкування з нормально розвиненими однолітками, несформованістю потреби в такому спілкуванні, неадекватною самооцінкою, нерозумінням свого особистого «Я», негативним сприйняттям інших людей і своєрідними особливостями розвитку психіки [1]. Тому спрямовувати процес становлення особистості, її відповідальності перед суспільством – одне з найважливіших завдань сучасної школи.

Перед сучасним учителем-практиком постає нагальна необхідність організації цілеспрямованої роботи з розвитку уваги в учнів початкових класів із ЗПР, що сприятиме покращенню результатів їхньої навчальної діяльності та забезпечуватиме відповідний рівень функціонування їх пізнавальної сфери.

У дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається уповільнений темп дозрівання пізнавальної, емоційно-вольової сфери й інтелектуальна недостатність. У всіх дітей із ЗПР спостерігаються недоліки пам'яті, причому це стосується всіх видів запам'ятовування: мимовільного й довільного, короткочасного та довготривалого. Виражене відставання та своєрідність виявляється й у розвитку форм мислення – наочно-дієвого та наочно-образного, зниження пізнавальної активності. Найхарактернішими особливостями уваги даних дітей є її нестійкість, часте відволікання, низька концентрація, труднощі перемикавання. Проявляється слабка емоційна стійкість, порушення самоконтролю в усіх видах діяльності, агресивність поведінки та її провокуючий характер. Відставання психічного розвитку дітей із ЗПР проявляється і в особистісних недоліках, що виявляється в особливостях поведінки, інтересів, стосунків з однолітками й дорослими [3].

У розвитку дітей молодшого шкільного віку важливе місце належить грі. Гра має особливі прояви в дітей із затримкою психічного розвитку. Так, однією з діагностичних ознак затримки психічного розвитку в дітей даної групи виступає несформованість ігрової діяльності. У них виявляються несформованими всі компоненти сюжетно-рольової гри: сюжет гри зазвичай не виходить за межі побутової тематики; зміст ігор, способи спілкування і дії та самі ігрові ролі бідні. Діапазон етичних норм і правил спілкування, що відображаються дітьми в іграх, дуже невеликий, бідний за змістом, а отже, недостатній у плані підготовки їх до навчання в школі [4].

Гра є потужним виховним засобом, що природно тренує всі сторони особистості дитини та зменшує її недоліки. У процесі гри дитина із затримкою психічного розвитку здатна виконати такий обсяг роботи, який їй зовсім недоступний у звичайній ситуації [5].

На позитивний вплив різноманітних ігор щодо конкретизації уявлень учнів із ЗПР про навколишній світ вказують Т. Ульянова, С. Забрамна, М. Перова, А. Хилько [2]. Так, С. Забрамна вдало розробила серію ігрових завдань для формування й удосконалення просторової орієнтації дітей із ЗПР. Г. Мерсіянова запропонувала систему дидактичних ігор для вдосконалення рахунку й закріплення поняття про число в учнів І класу [3]. М. Перовою була зроблена одна з перших спроб систематизувати дидактичні ігри та вправи для використання на уроках математики в спеціальній школі [1].

Сутність дидактичних ігор полягає у вирішенні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Саме вирішення пізнавальної задачі пов'язано з розумовою напругою, з подоланням труднощів, що привчає дитину до розумової праці. Одночасно розвивається логічне мислення дітей. Засвоюючи або уточнюючи в дидактичній грі той або інший програмний матеріал, діти навчаються спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за тими або іншими ознаками; вправляти пам'ять, увагу; навчаються застосовувати чітку й точну термінологію, зв'язно розказувати; описувати предмет, називати його дії та якості; проявляють кмітливість, винахідливість [2].

Значення дидактичних ігор для розвитку дітей надзвичайно велике ще й тому, що в процесі ігрової діяльності разом із розумовим розвитком здійснюється фізичне, естетичне й етичне виховання. Виконуючи різноманітні рухи, дії з іграшками та предметами, дитина розвиває дрібні м'язи рук. Засвоюючи кольори, їх відтінки, форму предметів, маніпулюючи іграшками, набуваючи певного чуттєвого досвіду, діти починають краще розуміти красу навколишнього світу. Виконуючи правила гри, діти привчаються стримуватися, контролювати свою поведінку, внаслідок чого виховується воля, дисциплінованість, чесність, правдивість, уміння діяти спільно, приходити один одному на допомогу, радіти власним успіхам і успіхам товаришів.

Дидактична гра є методом навчання й виховання, головне призначення якого полягає у формуванні в учнів умінь і навичок, системи уявлень і понять, активного інтересу до того, що може стати джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок шляхом вправлення в процесі ігрової діяльності. Особлива роль дидактичної гри в освітньому процесі дітей із ЗПР визначається тим, що саме вона повинна зробити сам процес емоційним, дієвим, полегшити перехід від гри до суттєвої розумової діяльності. Дані ігри дають можливість навчати дітей різноманітним економним та раціональним способам вирішення тих чи інших розумових і практичних завдань.

У процесі застосування дидактичних ігор із метою розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в ході позакласної роботи необхідно дотримуватися таких вимог:

- психолого-педагогічний задум гри враховує вікові, типологічні й індивідуальні особливості дітей;
- здійснення оцінки відповідності загального задуму гри її правилам і безпосередньому змісту;
- аналіз обстановки й обладнання, необхідного для проведення гри, її тривалість, ступінь участі дорослого;
- продуманість способів введення дітей у ситуацію гри й виходу з неї;
- здійснення аналізу ходу гри в цілому та її етапів, ступенів педагогічного впливу на ігровий стан і поведінку дітей, співвідношення в ході гри їх інтелектуального й фізичного навантаження та способів його регулювання;
- використання способів оцінки результатів гри й визначення переможців.

У ході роботи з дітьми із ЗПР необхідно використовувати різноманітні за змістом, характером, рівнем пізнавальної активності учнів, їх взаєминами дидактичні ігри, які мають позитивний вплив і на інтелектуальний розвиток дитини й на підвищення рівня її вихованості. Ефективними дидактичними іграми є саме ті, до структури яких входять завдання комплексного характеру: завдання, що сприяють розвитку мовленнєвої комунікації, екологічні, етичні завдання, завдання, спрямовані на формування навичок самообслуговування.

У процесі позакласної роботи для розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку доцільним є використання системи дидактичних ігор, спрямованих на розвиток сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, збагачення словникового запасу, удосконалення культури поведінки, збагачення навичок спілкування. Комплекс дидактичних ігор повинен містити завдання, виконання яких дає змогу вдосконалити розвиток психічних процесів, розвивати мовленнєву діяльність, збагатити досвід комунікативної діяльності в дітей означеної нозології.

Висновки. Таким чином, у ході дослідження висвітлено педагогічні аспекти розвитку пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку засобами дидактичних ігор у процесі позакласної роботи, використання яких підвищує ефективність виховного процесу, покращує його результати, сприяє покращенню їхнього психофізичного розвитку, удосконаленню процесу соціальної адаптації та інтеграції дітей означеної нозології в суспільство.

Перспектива дослідження. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в пошуках інноваційних підходів до процесу розвитку пізнавальної активності дітей із ЗПР в умовах закладу інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М., 1984. – 155 с.
2. Ляшенко Т. Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання : навч. посіб. для педагогів і шкільних психологів / Т. Д. Ляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К. : ІЗМН, 1997. – 128 с.
3. Обучение детей с ЗПР : пособ. для учит. / под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994. – 228 с.
4. Прозорова М. Вивчення соціальних емоцій у старших дошкільнят з ЗПР / М. Прозорова // Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку. – 2006. – № 2. – С. 66–69.
5. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.

УДК 159.973

Самоделова Ольга Сергіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка, Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – докт. пед. наук,
професор **Кульбіда С. В.**

ТРИВОЖНІСТЬ І СТРАХИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано теоретичні аспекти тривожності та страхів і причини їх появи в дітей у нормі та з інтелектуальними порушеннями на матеріалі сучасних досліджень. Встановлено причини виникнення тривожності та страхів у дошкільному віці в дітей, що пов'язуються як із соціально-економічними, психологічними характеристиками оточення, так і з незрілістю емоційної сфери дитини, особливостями перенесення психічної травми. Розкрито змістове наповнення тривожності, страхів, представлені форми прояву. Виокремлено специфіку означеної проблеми в дітей з інтелектуальними порушеннями, коли тривожно-афективні розлади можуть підсилювати загальну картину інтелектуально-афективної недостатності та впливати на уповільнення пізнавального розвитку.

Ключові слова: тривожність, страх, емоційна сфера, діти з інтелектуальними порушеннями, діти в нормі, незрілість, причини.

Постановка проблеми. Емоційна чутливість дитини дошкільного віку є досить вразливою, як зі знаком плюс, так і зі знаком мінус. У небезпечних ситуаціях характерною емоцією є страх, а тривожність розглядається як похідна від неї, результат взаємодії первинного страху з емоціями гніву та сорому. Наявність страхів і високий рівень тривожності є поширеним явищем у нашому суспільстві в різних вікових категорій, а у дітей дошкільного віку особливо вираженим. Цей факт пов'язується з ознаками емоційного перевантаження, стресовими ситуаціями,

неблагополуччям, як соціальних викликів у середовищі. Украй вразливими, непідготовленими до зазначених ознак є категорія дітей з інтелектуальними порушеннями. Причому будь-якого віку, особливо дошкільного, такі діти є незахищеними, оскільки це пов'язано зі зниженим рівнем їхніх адаптаційних, ресурсних можливостей, зумовлених первинним дефектом – інтелектуальним порушенням. До цього додамо й особливості проживання в родині, де означене порушення передається із покоління в покоління. Зовнішній пусковий фактор у вигляді батьківських установок навіювань, залякувань у таких родині може також призводити до викликаних страхів і підвищеної тривожності. Тому діти дошкільного віку становлять групу ризику щодо появи переживань різних страхів, емоційних розладів, тривог. Виникнення страхів у дошкільному та молодшому шкільному віці в дітей у нормі та з порушеннями в розвитку є питанням підвищеної уваги дефектологів і фахівців психологічної служби.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні в часовому проміжку дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів О. Андрієнко, Г. Бреслава, Н. Бережної, Г. Віллунаса, Т. Гринь, О. Дьяченка, А. Захарова, К. Ізарда, Н. Імедадзе, О. Карабанової, Н. Кравцової, В. Лебединського, Т. Лисянської, М. Мовчан, І. Мусіної, Т. Олінковської, С. Панченко, Н. Портницька, Т. Снегірьової, С. Степанової, Л. Терещенко, Т. Чиркової, Н. Чуба та ін. засвідчили що страхи дитини зумовлені віковими особливостями та проявляються як тимчасові. Втім, ті страхи, які достатньо важко переживалися дитиною, свідчать про нервову ослабленість дитини, неправильну поведінку батьків, конфліктні стосунки в сім'ї, а, в цілому є ознакою неблагополуччя. Л. Терещенко, Н. Чуб, Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна, Т. Лисянська більшість причин віднайшли в колі сім'ї (потурання, непослідовність у вихованні, негативне або занадто вимогливе ставлення до дитини, яке породжує в ній тривогу, а потім формує негативне ставлення до світу).

Мета статті. Проаналізувати теоретичні аспекти тривожності та страхів і причини їх появи в дітей у нормі та з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Виникнення тривожності та страхів у дошкільному віці в дітей у нормі та з порушеннями в розвитку зарубіжні й вітчизняні дослідники пов'язують як із соціально-економічними, психологічними характеристиками оточення, так і з незрілістю емоційної сфери дитини, особливостями перенесення психічної травми.

Змістове наповнення тривожності, страхів, форми їхнього прояву, інтенсивність у дітей пов'язано з характером психічної травми. Цей аспект досить ґрунтовно висвітлено Н. Микільською та Р. Грановською при дослідженні психологічного захисту дітей, де акцентовано увагу на наступних особливостях перенесення психічної травми. Якщо в дошкільному віці дитина перенесе психічну травму, важку хворобу або

просто знаходилася в хронічній ситуації нервово-психічної напруги в дитячому садку чи вдома з найрізноманітніших причин – у неї може відбутися затримка психічного розвитку на етапі формування особистості. У структурі її особистості, як логічний наслідок, збережуться, і переважатимуть такі риси, як емоційна нестійкість, невпевненість у собі, боязкість, підвищена тривожність. Ці риси характеру можуть не лише ускладнити адаптацію дитини до соціального середовища, знизити здатність до правильної оцінки ситуації, а й виступити в деяких випадках у якості чинника ризику розвитку межових психічних розладів [8, с. 346].

Цю думку підтверджує Н. Імедадзе, який у дослідженні «Тривожність як чинник навчання в дошкільному віці» дослідив, що тривожні діти – це невпевнені в собі діти, з нестійкою самооцінкою. Постійно випробовуване ними почуття страху перед невідомим призводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу. Зокрема «будучи слухняними, воліють не звертати на себе уваги близьких людей, поведуться добре і вдома, і в дитячому садку, намагаються точно виконувати вимоги батьків і вихователів – не порушують дисципліну, прибирають за собою іграшки. Таких дітей називають скромними, сором'язливими. Утім, їхня гарна поведінка, акуратність, дисциплінованість носять лише захисний характер, оскільки вони роблять усе, щоб уникнути невдачі» [6, с. 24].

Сучасна дослідниця Р. Овчарова вивчала особливості появи тривоги та страху. Вона зазначає, що емоційно неблагополучна дитина залежно від психічної структури особистості, життєвого досвіду, взаємин із батьками та однолітками може відчувати підвищену тривогу та страх. Почуття занепокоєння є об'єднувальним початком для страху й тривоги. Воно проявляється в тому, що дитина губиться, коли її запитують, не знаходить потрібних слів для відповіді на питання, говорить тремтячим голосом і часто замовкає зовсім. Усередині все холодне, щемить у грудях, долоні стають вологими. Вона може робити багато зайвих рухів або, навпаки, стає нерухомою, скутою. Такі симптоми, як стверджує автор, символізують про перенапруження психофізіологічних функцій організму, перевантаження емоційної сфери [10, с. 30].

Сучасні українські психологи Б. Кочубей і Е. Новікова визначають тривогу, як одну з найтяжчих переживань. Тривога в дитини викликана внутрішнім конфліктом, зіткненням в її душі двох суперечливих одне одному устремлінь, коли щось важливе для неї одночасно і притягує, і відштовхує.

В основі внутрішнього зіткнення можуть бути суперечливі вимоги до дитини, що походять із різних джерел (або навіть з одного джерела); вимоги не під силу дитячим можливостям; вимоги, які травмують дитину, принижують її. Тривога проникає в душу дитини, коли конфлікт пронизує все її життя, перешкоджає реалізації її найважливіших потреб.

До цих потреб, властивих будь-якій дитині, як і будь-якій людині, належать:

1. Потреба у фізичному існуванні (їжі, воді та ін.),
2. Потреба в близькості до людини або групи людей,
3. Потреба в прихильності цих людей або груп.

Дослідники вважають, що причиною підвищеної тривожності є розвиток у дитини внутрішнього конфлікту, який може бути спричинений:

1. Суперечливими вимогами, що висуваються батьками й дорослими, які оточують дитину (наприклад, у дитячому садку);
2. Неадекватними вимогами, пересторогами, занадто високими очікуваннями. Так, батьки та дорослі, які оточують дитину, вимагають від дитини нездійснення;
3. Негативними вимогами, які принижують дитину, ставлять її в залежне, безвихідне становище [7, с. 154–155].

З іншого боку, дослідження Л. Терещенко, Т. Олінковської демонструють, що тривожність дитини багато в чому залежить від рівня тривожності оточуючих її дорослих. Висока тривожність вихователя або батька передається дитині. У сім'ях із доброзичливими стосунками діти менш тривожні, ніж у сім'ях, де часто виникають суперечки, конфлікти [13, с. 120].

Цікавий виявився для нас і той факт, який дослідила Є. Брель. Після розлучення батьків, коли, здавалося б, у родині закінчилися скандали, рівень тривожності дитини не лише не знижується, а й, як правило, різко зростає. До того ж, дослідниця виявила й таку закономірність: тривожність дітей зростає в тому випадку, коли батьки не задоволені своєю роботою, соціально-побутовими умовами, існуючим матеріальним становищем. Можливо, як стверджує науковець, саме тому в наш час число дітей із підвищеною тривожністю неухильно зростає.

Авторитарний стиль батьківського виховання в сім'ї також не сприяє внутрішньому спокою дитини, ситуації комфорту. М. Мовчан припускає, що навчальна тривожність починає формуватися вже з дошкільного віку [9]. Цьому можуть сприяти як стиль роботи вихователя, так і завищені вимоги до дитини, постійні порівняння її з іншими дітьми. У деяких сім'ях протягом усього року, що передуює вступу в школу, в присутності дитини ведуться розмови про вибір «гідної» школи, «перспективного» вчителя. Заклопотаність батьків передається і дітям. Крім того, батьки наймають дитині вчителів, годинами виконують із нею завдання. Незміцнілий і ще неготовий до такого інтенсивного навчання організм дитини іноді не витримує, малюк починає хворіти, бажання вчитися пропадає, саме навчання знецінюється, а тривожність із приводу завтрашнього навчання стрімко зростає.

Тривожність, як і страхи, може бути пов'язана з невротичними станами або з іншими психічними розладами. У цих випадках необхідна

допомога медичних фахівців. Варто звернути увагу й на ту обставину, що гостро діти можуть реагувати на травмуючі обставини (наприклад, попадання в лікарню, розлучення батьків, смерть когось із близьких) або хронічні психотравмуючі впливи (неправильне виховання в сім'ї, негативне ставлення з боку вихователя, однолітків). У цих ситуаціях походження стану тривоги, є зрозумілим, і безперечно, дитині необхідна допомога. Але дослідник Ю.Александровський відзначає, що менше помічається, але є досить відчутним вплив на розвиток дитячої особистості повсякденних, часто повторюваних подій, які називаються «стресом повсякденного життя». Неприємні події, важкі ситуації неминучі в житті кожної людини, але діти стикаються з ними частіше за дорослих, оскільки те, що дорослому здається звичним і природним, може викликати в дитини занепокоєння, тривогу та страх.

Вікові страхи відзначаються в емоційно чутливих дітей, як відображення особливостей їхнього несформованого психічного та особистісного розвитку. Виникають вони, як правило, під дією таких чинників:

- наявність страхів у батьків;
- тривожність у стосунках із дитиною;
- надлишкова опіка її від небезпек та ізолювання від спілкування з однолітками, велика кількість заборон з боку батька тієї самої статі або повне надання свободи дитині батьком іншої статі, й так само численні нереалізовані погрози всіх дорослих у сім'ї;
- відсутність можливості для рольової ідентифікації з батьком тієї самої статі, переважно в хлопчиків;
- психічні травми типу переляк;
- постійне відчуття матір'ю нервово-психічних перевантажень унаслідок вимушеної або умисної підміни сімейних ролей.

Набагато більше поширені навіяні дитячі страхи. Їхнє джерело – дорослі, які оточують дитину (батьки, бабусі, вихователі дитячих установ), які мимоволі «заражають» дитину страхом, тим, що занадто наполегливо, підкреслено емоційно вказують на наявність небезпеки.

В. Дерябин дослідив, що у страху й у тривожності є спільний емоційний компонент у вигляді почуття хвилювання й занепокоєння, тобто в обох поняттях відображено сприйняття загрози або відсутність почуття безпеки [4, с. 77]. Страх – ефективне (емоційно загострене) відображення у свідомості людини конкретної загрози для його життя та благополуччя; тривога – емоційно загострене відчуття майбутньої загрози.

У свою чергу, страх можна розглядати як вираження тривоги в конкретній формі, якщо почуття не пропорційні небезпеці, і тривога приймає затяжний перебіг. Якщо дитина починає боятися самого факту виникнення страху, то тут у наявності високий, нерідко позамежний

рівень тривоги, оскільки вона боїться, а точніше побоюється всього того, що може навіть побічно загрожувати її життю та благополуччю.

Н. Кравцова пропонує міні-класифікацію типів тривожності:

1. Тривожність вікова. Стаючи старшою, дитина менш емоційно реагує на труднощі. Набираючись досвіду, вона починає переносити його на нові ситуації, відчуваючи себе компетентнішою.

2. Тривожність як якість особистості. Тривожність як фон життя властива дитині-астеніку, яка в принципі схильна сприймати життя швидше песимістично. Найчастіше такий підхід до життя переймається дитиною від близьких, дитина менше боїться змін і швидше адаптується до них.

3. Тривожність ситуативна. Емоційний дискомфорт, пов'язаний із якоюсь конкретною ситуацією. Наприклад, у дитини може виникнути страх перед новими людьми, страх публічних виступів [8, с. 6].

Тривожних дітей у дитячому садку і в школі чимало, і працювати з ними не легше, а навіть важче, ніж з іншими категоріями «проблемних» дітей, тому що тривожні діти намагаються тримати свої проблеми при собі. Їх відрізняє надмірне занепокоєння, причому іноді вони бояться не самої події, а її передчуття. Часто вони очікують найгіршого. Діти відчувають себе безпорадними, побоюються грати в нові ігри, приступати до нових видів діяльності. У них високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень їх самооцінки низький, такі діти і справді думають, що гірше за інших у всьому, що вони самі некрасиві, нерозумні, незграбні. Вони шукають заохочення, схвалення дорослих у всіх справах.

Для тривожних дітей характерні і соматичні проблеми: біль у животі, запаморочення, головні болі, спазми в горлі, утруднене поверхневе дихання та ін. Під час прояву тривоги вони часто відчувають сухість у роті, клубок у горлі, слабкість у ногах, прискорене серцебиття [13, с. 117].

Але, незважаючи на все сказане, тривожність у дітей дошкільного віку ще не є стійкою рисою характеру та її можна позбутися шляхом проведення відповідних психолого-педагогічних заходів, а також за умови дотримання потрібних рекомендацій у спілкуванні з дитиною. Поділяючи думку зарубіжних і вітчизняних учених, ігротерапія є найефективнішим методом психологічного впливу на дитину з ознаками тривожності та страхів.

У своїх розвідках неврозів у дітей О. Захаров акцентує увагу на тому, що інтенсивна тривога та страх, які переживає дитина дошкільного віку, негативно впливають не лише на емоційну сферу, а й на розвиток її пізнавальної діяльності [5]. Якщо це дитина з інтелектуальними порушеннями, то тривожно-афективні розлади можуть підсилювати загальну картину інтелектуально-афективної недостатності означеної категорії дітей.

Свого часу в процесі аналізу проблеми розумової відсталості Л. Виготський досліджував особливості залежності розумових дефектів від

загальних порушень психічного життя, насамперед від афективних розладів. Здійснені автором порівняльні дослідження нормальних дітей і дітей із розумовою відсталістю засвідчили суттєві відмінності [2]. Вони стосувалися своєрідності й динаміки відношень, які існують між інтелектуальною та афективною сферами психіки. На основі цього важливого факту був зроблений висновок про те, що суттєвим чинником психічного розвитку дитини з розумовою відсталістю є динамічна своєрідність відношень між афективними й інтелектуальними процесами. Специфічні порушення емоційної сфери, пов'язані з підвищеним рівнем тривожності й виникненням страхів може знижувати афективну спонукальну силу емоцій у детермінації та регуляції діяльності загалом, і пізнавальної зокрема.

Варто погодитися з думкою багатьох дослідників, що і тривожність, і дитячі страхи можуть зникнути, якщо вчасно зрозуміти причини їх появи, правильно їх діагностувати та пропрацювати, застосовуючи відповідні дошкільному віку методики ігротерапії.

Висновки. Таким чином, виникнення тривожності та страхів у дошкільному віці у дітей у нормі та з порушеннями в розвитку було в полі зору багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідників. Причини виникнення означеного явища пов'язуються як із несформованістю психічного розвитку, особистісного, а також соціальними чинниками середовища, яке оточує дитину дошкільного віку. У дітей з інтелектуальними порушеннями тривожно-афективні розлади можуть підсилювати загальну картину інтелектуально-афективної недостатності та впливати на уповільнення пізнавального розвитку.

Варто додати, що і підвищена тривожність, і різні страхи в дітей дошкільного віку ще не є стійкою рисою характеру, їх можна позбутися під час проведення відповідних психолого-педагогічних заходів, а також за умови дотримання потрібних рекомендацій у спілкуванні з дитиною. Поділяючи думку зарубіжних і вітчизняних учених, вчасна корекційно-терапевтична складова із застосуванням ігрових елементів є найефективнішим методом психологічного впливу на дитину з ознаками тривожності та страхів.

Перспектива дослідження вбачається нам у розробці діагностичної методики щодо виявлення тривожності та страхів у дітей з інтелектуальними порушеннями, її апробуванні, розробці методики формульовального експерименту щодо використання корекційно-терапевтичної складової із застосуванням ігрових елементів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брель Е. Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности / Е. Ю. Брель. – Кемерово, 1999. – 122 с.
2. Выготский Л. С. (2003). Основы дефектологии. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.

3. Гозман Л. Я. Соціально-психологічні дослідження сім'ї: проблеми і перспективи / Л. Я. Гозман, Ю. Є. Альошина // Психолог. – Львів, 1998. – № 4. – С. 29-33.
4. Дерябин В. С. Почуття, потяг, емоції / В. С. Дерябин. – Львів : Наука, 1974. – 258 с.
5. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия. Психология ребёнка / А. И. Захаров. – СПб., 2000. – 336 с.
6. Імедадзе Н. В. Тривожність як чинник навчання в дошкільному віці. Психологічні дослідження / Н. В. Імедадзе. – Тбілісі, 1999. – С. 24.
7. Кочубей Б. І. Емоціональна стійкість школяра / Б. Кочубей, Е. Новікова // Зб. наук. праць. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 256 с.
8. Микільська Н. М. Психологічний захист у дітей / Н. М. Микільська, Р. М. Грановська. – СПб. : Мова, 2001.
9. Мовчан М. М. Дитячі страхи як особливий різновид людських страхів / М. Мовчан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 7. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2013. – № 29 (42). – С. 11-15.
10. Овчарова Р. В. Практическая психология в младшей школе / Р. В. Овчарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
11. Портницька Н. Ф. Психологічне обстеження школярів, що потребують корекції розумового розвитку : метод. рекомендації до лабораторних занять з курсу «Патопсихологія» / Н. Ф. Портницька, І. М. Тичина. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 64 с.
12. Портницька Н. Ф. До питання проявів страхів та тривожності у дітей з розумовою відсталістю [Електронний ресурс] / Н. Ф. Портницька, І. М. Тичина. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/24193/1/Strah.pdf>
13. Терещенко Л. А. Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості дитини з погляду сучасної педагогічної психології / Л. А. Терещенко, Т. А. Олінковська. – Geneva, 2015. – С. 118-123.

УДК 33.1-452

Скляр Євгенія Іванівна

вихователь виховної групи для дітей із
зниженим зором Комунальної установи
Сумський спеціальний навчально-виховний
комплекс «Загальноосвітня школа І ступеня –
дошкільний навчальний заклад № 37
«Зірочка» Сумської міської ради
Науковий керівник – доктор педагогічних
наук, доцент, професор кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти **Ю. А. Бондаренко**

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В КОЛЕКТИВНІЙ ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито суспільне значення колективної творчої діяльності, охарактеризовано специфічні особливості розвитку та прояву самооцінки в молодших школярів із порушеннями зору. Автором показано вплив спільної діяльності на процес формування самооцінки й на подальший розвиток особистості молодшого школяра зі зниженим зором.

Ключові слова: молодші школярі з порушеннями зору, самооцінка, колективна творча діяльність.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні обумовлює необхідність переосмислення теорії та практики навчання й виховання. Однією з важливих тенденцій розвитку освіти є збільшення уваги до формування й розвитку особистості в освітньому процесі. Зокрема, формування самооцінки дітей особливо тісно пов'язане з їхньою колективно-творчою діяльністю (КТД) на уроці й у позаурочний час, оскільки учень кожен день отримує оцінку вчителя й мусить увесь час порівнювати свої можливості й досягнення з певними еталонами. Тому роль колективно-творчої діяльності в процесі формування в дитини «образу-Я» важко переоцінити.

Аналіз досліджень і публікацій. Наш підхід до вивчення особливостей самооцінки дітей у КТД базувався на дослідженнях В. Білоусової, М. Боришевського, А. Киричука, С. Максименка, Н. Максимової, І. Іванова, А. Олексюка, Н. Якиманської та ін.

Першим у педагогічній діяльності використав технологію творчого виховання А. Макаренко. Вся діяльність його колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського була заснована на ідеях цієї технології: колективне рішення й виконання всіх дій; зміна складів зведених загонів; система перспективних ліній. Згодом учитель І. Іванов, узагальнивши ідеї А. Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання. Ним відмічено, що сутність технології колективного творчого виховання полягає у формуванні особистості в процесі діяльності на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності й соціальної творчості, на утвердженні «образу Я» кожної дитини.

Метою статті є теоретичний аналіз формування самооцінки в молодших школярів із порушеннями зору в колективній творчій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє симптом утрати безпосередності, який свідчить, що між бажанням щось зробити та самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування, що дасть дитині колективно-творча діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація в тому, який сенс може мати для малюка здійснення колективно-творчої діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так, уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості. Перехід до шкільного життя пов'язаний зі зміною провідної діяльності. Дитина починає усвідомлювати, що вона виконує суспільно важливу діяльність і значущість цієї діяльності оцінюють люди, які оточують її. Якщо гра дошкільника була необов'язковою та батьки могли будь-коли її припинити, з різних причин: вважаючи, що дитині вже досить гратися, то

навчально-виховна є обов'язковою діяльністю, до якої дорослі ставляться з особливою повагою. За змістом і за формою організації навчальна діяльність є колективно-творчою [7].

Колективно-творча діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. Із цього приводу Д. Ельконін зазначав: «саме тому, що навчально-виховна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння всіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою та суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною в молодшому шкільному віці, тобто в період її формування» [6].

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов'язків позначається на стосунках з однолітками й учителями. Спочатку вона захоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками й певний час відчуває себе чужою, хоч ще недавно в дитячому садку постійно спілкувалася з ними. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю в навчанні, виконанням вимог дорослих. Характерною ознакою взаємин молодших школярів є те, що їхня дружба заснована, як правило, на спільності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (сидять поруч, живуть в одному будинку, в одному мікрорайоні тощо).

Школа сприяє самостійності учня. Дії школяра, порівняно з діями дошкільника, набувають набагато важливішого для нього значення, оскільки він уже змушений сам відповідати за себе. У молодшому шкільному віці вже оцінюють інтелектуальні, соціальні й фізичні можливості дитини. Унаслідок цього школа стає джерелом вражень, на основі яких починається розвиток самооцінки дитини. Тут її досягнення та невдачі набувають офіційного характеру, постійно фіксуються та стають публічними. Це ставить перед необхідністю прийняти дух оцінного підходу, який з тієї пори пронизуватиме все життя [3].

На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості в навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.). Учні молодших класів передусім усвідомлюють і оцінюють у собі якості, які

характеризують їх як школярів. Самооцінка дітей особливо залежить від оцінки їхньої діяльності й поведінки дорослими (батьками, вчителями). Школяр ніби дивиться на себе очима дорослого, визнає його авторитет, незаперечно приймає його оцінки. Тому часто, характеризуючи себе як особистість, учень початкової школи повторює лише те, що чув про себе від дорослих.

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що для самооцінки молодшого школяра з порушенням зору властиві стійкість і недостатня адекватність. Це зумовлене особливістю його самосвідомості, яка полягає в тому, що «Я-образ» для нього невіддільний від соціально схвалюваних позитивних рис. Учень творить свій образ відповідно до соціальних уявлень про моральні, естетичні та фізичні якості людини. Його емоційно-ціннісне ставлення до себе пов'язане з упевненістю в тому, що він хороший. Переживання й усвідомлення школярем себе як такого, що заслуговує визнання навколишніх, спонукає його до подальшої активності.

Практика роботи з молодшими школярами з порушеннями зору засвідчила важливість урахування їх оптимізму, здатності бачити в собі передусім добре, однак, слід дбати про гармонію між тим, до чого вони прагнуть, на що претендують (оцінка, ставлення тощо), та їх реальними діями, тобто змістом і способом вияву активності в житті.

Ще однією особливістю самооцінки учнів молодшого шкільного віку з порушеннями зору є її слабка диференційованість за змістом. Передусім це проявляється в перенесенні оцінки своєї навчальної діяльності на оцінку моральних чи інших якостей. Якщо в навчальних ситуаціях учень отримуватиме переважно негативний досвід, це може спричинити формування не тільки негативного уявлення про себе як про учня, а й негативну загальну самооцінку.

Успішність навчання школярів та їхні уявлення про себе взаємопов'язані. Успіхи в навчанні сприяють розвитку самооцінки молодшого школяра з порушенням зору, а самооцінка впливає на рівень успішності через механізми очікувань, домагань, мотивації та впевненості у своїх силах. Низька самооцінка «підриває» впевненість у своїх силах і формує низький рівень домагань і очікувань, а низька успішність знижує самооцінку. Становище таких учнів серед ровесників, як правило, буває проблематичним для них. Завдання вчителя, вихователя полягає в залученні дітей із заниженою самооцінкою до різноманітних видів діяльності, що допоможе їм набути впевненості у власних силах.

Включення учнів у різні види діяльності (навчальну, суспільно корисну, виконання рольових функцій у класі тощо) має відбуватися на основі поступового ускладнення завдань і забезпечення їх доступності. Непосильні завдання та пов'язаний із ними неуспіх можуть завдати самооцінці дитини значної шкоди.

На формування правильного самоусвідомлення впливає також спільна діяльність, що дає змогу учневі відчувати себе учасником суспільно корисної праці, порівнювати результати своїх намагань з успіхами інших, усвідомити свій внесок у загальну справу. Працюючи в колективі, школяр бачить і розуміє, на що він здатний, осмислює не тільки наслідки своєї праці, а й себе в ній. Спільна діяльність формує в дитини уявлення про себе серед інших.

Висновки. Таким чином, правильна самооцінка стимулює активність молодших школярів, їхнє прагнення поліпшувати досягнуті результати, бути на рівні вимог учителя. Внаслідок створення сприятливої моральної атмосфери у школі, чуйного й водночас вимогливого ставлення до дитини вчителів і батьків, позитивного досвіду школяра в навчальній, колективно-творчій діяльності в структурі його «Я-образу» закріплюються суспільно значущі властивості, зростає роль мотивації, спрямованої на підвищення рівня поваги до себе як суб'єкта навчання колективної діяльності, встановлюється узгодженість між його домаганнями та можливостями. Завдяки цьому дитина починає змінювати зовнішні обставини свого розвитку. За позитивного спрямування дитячої активності це є тією психологічною основою становлення особистості, яка сприяє формуванню потреби в постійному самовдосконаленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загальна психологія : підручник / за загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. – Нова Книга, 2004 – 704 с.
2. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – С. 464.
3. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / І. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73–85.
4. Замула Л. Ф. Колективна творча справа як засіб формування особистості через учнівський колектив / Л. Ф. Замула // Виховна робота в школі. – 2008. – № 1. – С. 43-46.
5. Новікова Н. Формування колективу як компонент особистісно-орієнтованого навчання / Н. Новікова // Рідна школа. – 2007. – № 1. – С. 23-26.
6. Лиса С. Особистісно-орієнтоване виховання в умовах класного колективу / С. Лиса // Директор школи. – 2006. – № 27-28. – С. 41-52.
7. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
8. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 608 с.

Супрунова Юлія Миколаївна

вихователь Комунальна установа Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс: «Загальноосвітня школа 1 ступеня – дошкільний навчальний заклад № 37 «Зірочка»
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Бондаренко Ю. А.

ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті автором розкрито проблему формування знань щодо здорового способу життя в дошкільників із порушеннями зору в умовах закладу спеціальної дошкільної освіти. Висвітлено мету, завдання валеологічного виховання, форми організації, методи та прийоми роботи в цьому напрямі. Автором акцентовано увагу на блочно-тематичній організації роботи, що дозволило виробити розумне ставлення дітей до свого організму та усвідомленість ними збереження здоров'я протягом усього життя.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, валеологічне виховання, заклад дошкільної освіти, збереження здоров'я, здоровий спосіб життя.

Постановка проблеми. Усі ми хочемо бачити дитину розумною, сильною, здоровою. На жаль, статистика стану здоров'я дітей сьогодні є досить невтішною. За даними Міністерства охорони здоров'я України 90 % усіх підлітків мають відхилення в загальному стані здоров'я. Із них 20 % мають по два та більше захворювань. Тож, необхідно акцентувати увагу на формуванні здорового способу життя саме дитини, оскільки в дитячі роки відбувається сприйняття певних норм і зразків, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення потреб і мотивів тощо.

Вироблення належного ставлення до свого здоров'я є важливою умовою оздоровлення суспільства. І здійснювати його важливо із закладу дошкільної освіти, бо це структура, через яку «проходить» більшість населення країни, а освітній процес – систематизований процес, за допомогою якого можливо формувати мотивацію на здоровий спосіб життя.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив, що термін «валеологія» вперше був введений відомим ученим І. Брехманом, який зазначав, що це наука про закономірності прояву, механізми та способи підтримки, зміцнення та збереження здоров'я людини [4, с. 3].

Наприкінці ХХ століття визначився валеологічний підхід до вивчення проблем здорового способу життя школярів і дітей дошкільного віку, також було досліджено різні аспекти валеологічної освіти та валеологічного виховання школярів і молоді (Т. Бойченко, О. Вакуленко,

Г. Голобородько, О. Іванашко, С. Лапаєнко, С. Свириденко, Л. Сущенко, С. Юрочкіна), виконано низку експериментальних досліджень із проблеми формування навичок здорового способу життя в дітей дошкільного віку (Н. Денисенко, О. Іванашко, С. Юрочкіна) та ін.

У низці наукових досліджень (О. Савченко, Н. Бібік, В. Дивака, С. Страшко та ін.) підкреслено, що здоровий спосіб життя дошкільників усе частіше стає предметом психолого-педагогічних досліджень. Аналіз наукових джерел і практичний досвід роботи в цьому напрямі засвідчив актуальність дослідження обраної проблеми й необхідність розв'язання її на практиці. Тому метою статті є розкриття досвіду роботи з валеологічного виховання старших дошкільників із порушеннями зору в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Здоровий спосіб життя – це не лише сума засвоєних знань, а й стиль життя, адекватна поведінка в різних життєвих ситуаціях. Дитина вчиться аналізувати кожне явище чи дію з точки зору корисності чи шкідливості, цінувати життя та здоров'я, що і є основним завданням дошкільного навчального закладу і сім'ї [3].

Головна мета валеологічного виховання – допомогти дитині вирости міцною та здоровою, дати їй зрозуміти, що здоров'я – головна цінність життя людини.

Завданнями валеологічного виховання старших дошкільників із порушеннями зору нами визначено такі:

- засвоєння дитиною елементарних валеологічних знань;
- розвиток інтересу до оздоровлення власного організму та свідому установку на ведення здорового способу життя;
- розвиток навичок і формування звичок ведення здорового способу життя;
- відповідальність за своє здоров'я та здоров'я оточуючих.

Базою дослідження для реалізації завдань валеологічного виховання став Сумський спеціальний навчально-виховний комплекс «загальноосвітня школа 1 ступеня – дошкільний навчальний заклад № 37 «Зірочка» м. Суми.

Формуючи культуру здоров'я дитини з порушеннями зору, ми допомагали їй усвідомити важливість розумного, дбайливого ставлення до власного здоров'я, прищепити почуття відповідальності, розуміння, що саме здоров'я визначає якість життя; сформувані прагнення бути здоровим; сприяти засвоєнню системи знань і практичних навичок здорового способу життя та безпечної поведінки.

За визначенням Т. Бойченко, «дитина, яка формує свою особистість, повинна знати основні ознаки всіх складових здоров'я, умови його збереження та зміцнення, шляхи й методи досягнення його достатнього рівня, а також уміти використовувати набуті знання» [2, с. 40]. Ми погоджуємося з такою думкою та вважаємо, що особистість може стати

компетентною щодо здорового способу життя тільки завдяки системним знанням про сутність здоров'я.

Валеологічне виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу відбувалося за інтегрованою моделлю, що передбачало, передусім, блочно-тематичне планування організації роботи в цьому напрямі.

На заняттях із валеології відбувалося знайомство дітей із порушеннями зору з елементарними знаннями про зовнішні органи людини, вимогами щодо догляду за ними; умовами збереження та зміцнення постави, профілактики плоскостопості; основами першої допомоги при травмах; правилами безпеки поведінки тощо.

Оволодіння дітьми з порушеннями зору валеологічними знаннями та вміннями відбувалося через найрізноманітніші форми роботи. Це були заняття-ігри («Хто я», «Лікарня», «Я в гостях»), заняття-бесіди («Умови збереження зубів здоровими», «Хвороби очей. Як їх уникнути»), екскурсії, цільові прогулянки, свята і розваги («Світ чудовий бачать оченята», «У країні «Болючки», «стежиною здоров'я»). Заходи валеологічної спрямованості органічно поєднувалися з усіма режимними моментами й діяльністю дітей.

Досвід роботи педагогічного колективу Сумського спеціального навчально-виховного комплексу № 37 «Зірочка» представлений системою різноманітних методів і прийомів, відображених у перспективному плані. Серед методів і прийомів валеологічного виховання дошкільників із порушеннями зору використовувалися: бесіди, дидактичні ігри, праця, спостереження, читання книг, розв'язання життєвих ситуацій, сюжетно-рольові ігри. У зв'язку з тим, що діти 5-7 років здатні до елементарного аналізу й синтезу та для активного включення їх у процес пізнання відбувалось експериментування, ставились елементарні досліді, проводилися тривалі спостереження, виконувалися валеологічні тести й завдання.

Систематична роботи з валеологічного виховання дозволила виробити розумне ставлення дітей до свого організму, сформувати культурно-гігієнічні навички, допомогти дитині пристосуватися до мінливих умов навколишнього світу, що проявлялось у стійкості до екстремальних ситуацій. Педагогічне спостереження засвідчило, що з кожним днем діти ставали дедалі валеологічно грамотнішими, знали, як зберігати своє здоров'я, діяти в екстремальних ситуаціях, мали елементарні уявлення про анатомію та фізіологію людини, гігієну харчування, сну, шкіри тощо.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про доцільність і необхідність проведення оздоровчо-профілактичної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями зору, що сприятиме вихованню здорового покоління. Працюючи з дошкільниками з порушеннями зору необхідно активно залучати дітей до здоров'язберігаючого освітнього

процесу, створюючи оптимальні умови для розуміння дітьми переваг здорового способу життя, заохочуючи до здобуття знань, умінь і навичок у цьому напрямі.

Перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці перспективного планування з валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. Педагогічний супровід процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку / Т. Андрющенко // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. – 2013. – Вип. 29. – С. 36-40.
2. Бойченко Т. Є. Навчити головного. Формування здоров'я формувальної та здоров'язбережувальної компетентності учнівської молоді / Т. Є. Бойченко // Профтехосвіта. – 2009. – № 1. – С. 40-43.
3. Ващенко О. М. Особливості виховання учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки / О. М. Ващенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15. Кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 456-463.
4. Мархоцкий Я. Л. Валеология : учеб. пособие / Я. Л. Мархоцкий. – Минск : Выш. шк., 2010. – 286 с.
5. Омельченко Л. П. Здоров'ятворча педагогіка / Л. П. Омельченко, О. В. Омельченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 205 с.

УДК 376:37.015.31

Успенська Людмила Іванівна

учитель ритміки, інструктор з фізкультури
Комунальної установи Сумський
спеціальний навчально-виховний комплекс:
«Загальноосвітня школа І ступеня –
дошкільний навчальний заклади
№ 37 «Зірочка».
Науковий керівник – доктор пед. наук,
доцент, професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти **Бондаренко Ю. А.**

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ІЗ РИТМІКИ

У статті автором висвітлено проблему розвитку творчих здібностей в учнів зі зниженим зором молодшого шкільного віку під час занять із ритміки. Визначено, що доцільним у заданому напрямі роботи є використання танців, різних видів вправ на розвиток музично-рухової творчості, спеціальних методів і прийомів, музичного репертуару. Автором акцентовано увагу на тому, що творчий розвиток є фундаментом для подальшої самореалізації дитини зі зниженим зором у різних сферах трудової діяльності.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, ритміка, молодший шкільний вік, розвиток творчих здібностей.

Постановка проблеми. Уроки ритміки є одним із видів художньо-творчої діяльності, які у специфічній властивій їй формі віддзеркалюють внутрішній світ людини, її бажання, прагнення, творче становлення. Ритміка, що спирається на музично-організовані, умовні, образно-виразні рухи людського тіла, сприяє формуванню емоційної сфери особистості, втіленню в танцювальних рухах особливостей її характеру, формуванню в неї духовних цінностей.

Важливою корекційною складовою педагогічного процесу в закладах спеціальної освіти для дітей із порушеннями зору є розвиток творчих здібностей, який здійснюється в процесі фізичного виховання, лікувальної фізкультури та передбачає спеціальні заняття з ритміки, які спрямовані на подолання гіподинамії, зумовленої труднощами зорово-рухового орієнтування в просторі дітей цієї категорії. Оскільки порушення зорового сприймання спричиняє недоліки фізичного розвитку: порушення координації рухів, їх аритмічність, невміння узгоджувати рухи з характером музики, темпом, ритмом, то виникає необхідність більше спрямовувати навчально-виховну роботу на корекцію та розвиток творчих здібностей в учнів зі зниженим зором.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблему своєрідності розвитку дітей із зоровою патологією висвітлювали у своїх роботах вчені-тифологи Р. Боскіс, Л. Вавіна, Ю. Бондаренко, І. Гудим, Т. Дегтяренко, А. Літвак, Л. Плаксіна, Є. Синьова, Т. Свиридчук, Л. Солнцева, С. Федоренко, В. Феоктистова та ін.

Низкою науковців І. Гудим, М. Земцовою, Ю. Картавою, В. Кручиніним, Л. Куненко, І. Муратовим, Н. Остапенко, В. Феоктистовою та іншими підкреслено широкі можливості використання музичного мистецтва в корекційній роботі з дітьми з порушеннями зору різного вікового періоду. Ними доведено, що саме музичне мистецтво має невичерпний потенціал виховного й корекційного впливу на особистість дитини, сприяє розвитку аналізаторних систем на полімодальній основі, що є основною умовою розвитку компенсаторних механізмів у дитини з порушеннями зору та впливає на входження дитини у світ соціальних стосунків. Зокрема, перспективним є застосування музично-ритмічних рухів для розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку з порушеннями зору. Отже, актуальність обраної проблеми не викликає сумніву.

Метою статті є розвиток творчих здібностей молодших школярів із порушенням зору під час занять із ритміки.

Виклад основного матеріалу. Творчі здібності виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо. Сполучення музики та рухів удосконалює моторику, роблячи рухи плавними, координованими, виразними. Для дітей зі зниженим зором формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування в просторі, в оточуючому світі та в

інформації. Руховий аналізатор лежить в основі вміння точно, економічно та правильно виконувати рухи в навчальній, трудовій і побутовій діяльності. Виконання музично-ритмічних рухів підвищує загальний життєвий тонус дітей із порушеннями зору, допомагає у формуванні основних рухів, стимулює творчість дитини й уяву, регулює діяльність багатьох систем організму, виробляє правильну поставу, скоординований м'язовий тонус, формує культуру рухів, довільність психічних функцій тощо.

Л. Виготський підкреслював, що цінність дитячої творчості слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються у творчій уяві та її втіленні. Творчий процес полегшує комунікацію дитини зі зниженим зором із дорослими та однолітками на різних вікових етапах. Інтерес до результатів творчості, сприйняття нею продуктів музичної діяльності підвищує самооцінку дитини, її сприймання, сприяє формуванню повноцінної особистості, здатної активно реалізувати свою суб'єктивність у перетворенні світу та є запорукою успішної подальшої соціалізації й самореалізації [1].

Початкова школа є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей учнів із порушеннями зору. Уроки ритміки набувають особливого значення, оскільки в молодшому шкільному віці діти надзвичайно допитливі, вони мають велике бажання пізнавати оточуючий світ, а також володіють достатньо великим потенціалом у розвитку спеціальних здібностей до сприйняття танцю й музики.

Педагогічне спостереження засвідчило, що діти у віці 6–10 років зі зниженим зором відносно добре керують своїми рухами, без особливих зусиль використовують танцювальну імпровізацію, доволіно володіють навичками виразного та ритмічного руху. Вони здатні передавати рухами різноманітний характер музики, динаміку, темп, нескладний ритмічний малюнок, змінювати рухи у зв'язку зі зміною частин музичного твору.

Вивчаючи на уроках найпростіші танці різного жанру, основні елементи класичного, народного, історико-побутового та бального ми намагалися впливати на розвиток творчих здібностей, творчої уяви дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору (Українській народній танці «Гопак», «Веснянка», «Козачок», Білоруський народний танець «Лявониха»). Використання цих танців сприяло також розвитку естетичного смаку, виховувало прагнення дітей до красивих, витончених, виразних рухів.

Під час занять із ритміки нами широко використовувалися вправи на розвиток музично-рухової творчості, відповідно до категорій, запропонованих Ю. Картавою [3], а саме:

- музично-ритмічні рухи імітаційного характеру, які передбачали наслідування дітьми рухів тварин, людей, явищ природи під відповідний музичний репертуар. Ось невеликий перелік танцювальних ігор, які ми використовували у своїй роботі: «Учитель і учні»,

«Хто перший? (зі скакалкою)», «Тік-так», «Дискотека», «Партнери та партнерки», «Танцюй як я», «Святковий потяг», «Танок окремих частин тіла», «Збільшувальне скло», «Танцювальна фігура замри» та ін.

- інсценізація дитячих пісень і казок. За допомогою різних рухів (танцювальних, основних та ін.) і слова дітьми розкривались образи відповідних персонажів. Наприклад: «Вовк і семеро козенят», «Айболить», «Ходить гарбуз по городу», «Ой на горі жито», «Ой, є в ліії калина», «Подоланочка», «Ходить гарбуз по городу», «Пішли дівоньки в долину», (укр. нар. пісні), «Танцювала риба з раком», «Іде, іде дід, дід», «Го, го, го, коза» та ін.

- музично-сценічні етюди, в яких характер дій і їх зміна визначалися змістом музичного твору та його будовою. Для етюдів ми підбирали невеликі п'єси чи завершені частини музичних творів із виразним змістом, доступні віковій й музичній підготовці дітей. Наприклад: «Обновки» («Маленька п'єса», муз. І. Ладухіна), «Жмурки» («Гавот» із балету «Пустячки», муз. В. Моцарта), «Дід і ріпка» та ін.

- пластичні етюди, які були спрямовані на розвиток невербальних виразних засобів (жестів, міміки, пантоміми). Наприклад, «Надування повітряної кульки», «Гра з м'ячем», «Квітка», «Я – чайник» та ін.

- ритмопластичні вистави, які будувалися на основі пластичних етюдів за визначеними сюжетами цілого музичного твору. Наприклад, Танок-гра «Кульбаба», Вітерець і вітер та ін.

- особистісна імпровізація, що здійснювалася під різну за характером музику й була спрямована на самовираження дитини з порушеннями зору, усвідомлення нею своєї неповторності та індивідуальності рухів людей під музику відповідного характеру (лижника, ковзаняра, рибака та ін.), образів тварин (хитрого котика, сердитого козлика та ін.). Наприклад: «Танок прибульців з іншої планети», «Казка про себе» та ін.

Розвиток творчих здібностей у кожного учня з порушеннями зору на уроці ритміки потребував від учителя застосування різних прийомів, методів і відповідного музичного репертуару. Для досягнення вищевказаної мети нами ретельно підбирався музичний матеріал, під час прослуховування якого в дітей створювалися яскраві образи. Наприклад, П. Чайковський «Хвороба ляльки», Л. Бетховен «Місячна соната № 14», І. Штраус Полька «Трик-трак», Н. Римський-Корсаков «Політ джмеля», А. Вівальді «Чотири пори року» та ін.

Висновки. Таким чином, педагогічне спостереження засвідчило, що заняття з ритміки з використанням різних видів музично-ритмічної діяльності сприяли розвитку творчих здібностей дітей із порушеннями зору. Творчий розвиток є фундаментом подальшої самореалізації дитини зі зниженим зором у різних сферах життєдіяльності.

Перспективу дослідження ми вбачаємо в розробці методичних рекомендацій із розвитку творчих здібностей молодших школярів зі зниженим зором на уроках ритміки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1968. – 576 с.
2. Гудим І. М. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників / Ірина Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30-35.
3. Картава Ю. А. Теоретико-методичні засади музично-ритмічного виховання дошкільників із порушеннями зору : навчально-методичний посібник / Ю. А. Картава. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – 220 с.
4. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі «Мистецтво» для дітей із порушеннями зору / Людмила Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. Світ, 2004. – Вип. 5. – С.124.

УДК 33.1-452

Яременко Юлія Олегівна

вихователь виховної групи
КУ Сумський спеціальний
навчально-виховний комплекс
№ 37 «Зірочка» СМР
Науковий керівник – доктор пед.
наук, професор **Дегтяренко Т. М.**

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ШЛЯХОМ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДИ РІДНОГО КРАЮ

У статті розглядається необхідність формування екологічної компетентності в учнів початкових класів із порушенням зору шляхом дослідження природи рідного краю. На основі узагальнення наукових джерел та власного досвіду запропоновано форми й методи виховної роботи.

Ключові слова: екологічна компетентність, екологічне виховання, учні зі зниженим зором.

Постановка проблеми. Екологічна компетентність формується тільки шляхом поступового та тривалого пізнання довкілля. Любов до природи слід виховувати з раннього дитинства, тільки тоді можна сформувати екологічно грамотну особистість. Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що формувати в людини ставлення до рідного краю, як частки природи, слід починати з раннього віку [5].

Це питання набуває особливої актуальності в спеціальному закладі освіти для дітей зі зниженим зором, оскільки особливості пізнавальної

діяльності при порушеннях зору чинять значний вплив на формування адекватних природничих уявлень.

Аналіз досліджень і публікацій: Ознайомлення з результатами досліджень О. Литвака, В. Кобильченко, Т. Свиридчук, Є. Синьової, С. Федоренко та ін. дозволило визначити специфічні особливості розвитку дітей із порушеннями зору [2; 5; 4; 7].

Науковці зазначають, що знання цієї категорії дітей про предметний світ носять частковий, неповний і фрагментарний характер, а труднощі співвіднесення ознак предмета зі словом обумовлені недостатністю знань дітьми з порушеннями зору ознак реальних об'єктів і збідненим практичним досвідом [5; 7].

Аналіз сучасної загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури показав, що в педагогіці достатньо уваги приділяється питанням формування природничих уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку зі зниженим зором (Н. Горопаха, Н. Рижова та ін.) [2; 3].

Але ці питання недостатньо висвітлено в тифлопедагогічній науковій і методичній літературі, що викликає в практичних працівників проблеми в реалізації цього важливого завдання, що пов'язані з особливостями сприймань дітей із порушеннями зору, і тому потребує суттєвого вивчення й подальшої розробки.

Метою статті є визначення змісту та форм розвитку екологічної компетентності в учнів із порушенням зору шляхом дослідження природи рідного краю.

Виклад основного матеріалу. Одним із найважливіших завдань освітнього процесу в спеціальному закладі освіти є забезпечення закладом освіти всебічного розвитку дитини з порушеннями зору, що передусім полягає у формуванні конкретних, адекватних дійсності уявлень про навколишній світ, природу рідного краю та активізації її пізнавальної діяльності.

Відповідно до результатів досліджень Н. Рижової, екологічно розвивальне середовище в умовах спеціального закладу освіти повинно сприяти:

- пізнавальному розвитку дитини (створення умов для розвитку пізнавальної діяльності, проведення дослідів із природним матеріалом, систематичних спостережень за об'єктами та явищами природи);
- еколого-естетичному розвитку (привернення уваги дитини до об'єктів і явищ природи, формування вмінь бачити красу навколишнього світу, різноманітність відтінків кольору та форм, надання переваги об'єктам природи перед штучними предметами);
- оздоровленню дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок, створення умов для екскурсій та уроків, занять, виховних заходів на свіжому повітрі);

- формуванню моральних якостей дитини (створення умов для регулярного догляду за живими об'єктами, виховання почуття відповідальності);
- екологізацію різноманітних видів діяльності дитини (створення умов для самостійної діяльності, дослідів із природним матеріалом, використання природного матеріалу на заняттях із зображувальної діяльності) [3].

Екологічне виховання школярів здійснюється шляхом поєднання різних форм роботи, зокрема через:

- навчально-дослідницьку діяльність. Вона може здійснюватися під час організації та проведення еколого-краєзнавчих екскурсій, дослідів, міні досліджень, виконанні практичних завдань;

- природоохоронну діяльність. Вона передбачає такі види роботи: екологічні акції, посадку зелених насаджень, виготовлення годівниць і шпаківень, догляд за рослинами, роботу на ділянках і клумбах (висаджування цибульки, поливання квітів, збирання насіння квітів на пришкольніх клумбах);

- навчально-просвітницьку діяльність. Учні можуть захищати та втілювати екопроекти, брати участь у конкурсах малюнків, плакатів, листівок; конкурсах екологічних казок, віршів; виступати на загальношкільних заходах під час проведення тематичних декад, тижнів; створювати комп'ютерні презентації.

Під час самопідготовки учнів із порушенням зору можна додати матеріал екологічного спрямування (екологічні задачі, цікаві факти, рекорди природи тощо).

Досвід нашої роботи довів, що цікавою формою роботи з дітьми, що сприяє вихованню бережливого ставлення до природи, закріпленню набутих екологічних знань, є участь у всесвітніх і всеукраїнських природоохоронних акціях, які проводять із залученням батьків: «День довілля», «Посади своє дерево», «Наша допомога птахам», «Збережемо лісову красуню», «Первоцвіт» та ін.

Результатом екологічного виховання мають стати розвинене емоційне сприйняття, бажання активно включатись у роботу з охорони й захисту об'єктів природи.

Для успішного екологічного виховання молодших школярів із порушенням зору необхідно визначити екологічний потенціал не лише під час уроків, а й у позаурочній діяльності. Практичним моментом у позаурочній діяльності є екскурсії до ботанічного саду, де діти мають змогу ознайомитись із рідкісними та охоронними рослинами, а також взяти участь у міні-проекті «Як облаштувати джерело». Виховні заходи екологічного змісту «Природа просить допомоги», «Охороняйте первоцвіти», «Зустріч птахів», «Розмова дерев», «Зелена аптека», «В гостях у мудрого лісовичка» допомагають розкрити

естетичне, пізнавальне, оздоровче, практичне значення природи в житті людини, сформувати й розвинути знання про взаємозв'язки людини з природою.

Досліджуючи питання формування екологічної компетентності, ми дійшли висновку, що молодший шкільний вік сприятливий для розвитку в учнів основ екологічної культури.

Система екологічного виховання дає можливість учням зрозуміти: в яких фарбах, образах, словах, мелодіях постає перед ними оточуючий світ.

У нашій роботі з учнями з порушенням зору традиційним заходом є виготовлення годівничок під акцією «Врятуємо зимуючих птахів». Новим заходом стане проведення акції збору використаних батарейок «Збережемо довкілля».

У результаті формування екологічної компетентності учні з порушенням зору проявляють інтерес до об'єктів навколишнього світу, природи рідного краю; проявляють готовність надати допомогу тваринам, рослинам; із бажанням беруть участь у екологічно орієнтованій діяльності; емоційно реагують на зустріч із прекрасним і намагаються передати свої почуття в доступних видах творчості (розповідь, малюнки); прагнуть дотримуватися правил поведінки під час прогулянок у сад, ліс тощо.

Висновки. Формування екологічних понять є важливою умовою розуміння учнями існуючих зв'язків у природі, а також є основою для розвитку екологічної культури та свідомого ставлення до природи, раціонального використання природних ресурсів, збереження біосфери й цивілізації.

Перспектива дослідження. У наступних публікаціях ми визначимо особливості формування екологічної компетентності в учнів із порушенням зору шляхом дослідження природи рідного краю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горопаха Н. М. Виховання екологічної культури дітей / Н. М. Горопаха. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 212 с.
2. Литвак А. Г. Тифлопсихология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / А. Г. Литвак. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Рыжова Н. А. Экологизация развивающей предметной среды / Н. А. Рыжова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 3. – С. 50-61.
4. Свиридюк Т. П. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста / Т. П. Свиридюк. – К., 1981. – 74 с.
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.
6. Сухомлинська О. В. У пошуках справжнього / В. О. Сухомлинський // Серце віддаю дітям. – Х. : Атма, 2012. – С. 5-22.
7. Федоренко С. В. Екологічно-розвивальне середовище як умова формування уявлень про об'єкти неживої природи у старших дошкільників зі зниженим зором [Електронний ресурс] / С. В. Федоренко, Н. О. Рахуба // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук праць / за ред. В. М. Синьова,

О. В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. – 323 с. – Режим доступу : <http://fkspp.at.ua/Bibl/Dr5-2.pdf>.

Наукове видання

До 95 річниці Сумського педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ОЧИМА МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ

**Збірник наукових праць
за матеріалами VI Міжнародної
науково-практичної конференції
студентів, аспірантів та молодих учених
20 березня 2019 року**

Том 2

Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерний набір ***І. А. Чистякова***
Комп'ютерна верстка ***В. А. Замошнікова***

Підписано до друку 27.05.19 р.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 12,09.
Тираж 100 пр. Вид. № 19.

Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка
Вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка

