

мовлення значно відстають від показників норми в оволодінні навичками зв'язного монологічного мовлення. Для дітей характерні труднощі програмування змісту фраз, мала інформативність повідомлення, порушення зв'язності, смислові невідповідності, фрагментарність, смислові пропуски, відсутність самостійності в складанні розгорнутого висловлювання [3].

Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева дають диференційований опис порушень різних видів зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ й указують на труднощі дітей у визначенні логічної послідовності подій, неповне розуміння прочитаного тексту, труднощі добору слів, недостатність самостійного опису. Автори зауважують, що розповіді дітей найчастіше представлені у вигляді перерахування предметів або дій [9].

**Висновки.** Отже, розвиток зв'язного мовлення дошкільників передбачає системний розвивальний вплив на різні складові цього багатогранного процесу: мотивацію до активного правильного використання рідної мови; удосконалення індивідуального мовлення (вимови, наголошування); збагачення словника новими словами, образними засобами, прислів'ями, загадками; навчання творчим видам роботи, у тому числі створенню власних текстів. Основне завдання логопедичного впливу на дітей із загальним недорозвиненням мовлення вбачається у необхідності навчити їх зв'язно й послідовно, граматично й фонетично вірно викладати свої думки, розповідати про події з навколишнього життя.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахутина Т. В. *Порождение речи* / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
2. Брелова А. *Формуємо зв'язне мовлення* / А. Брелова // *Дошкільне виховання*. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 35 с.
3. Воробьева В. К. *Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно повествовательной речи* / В. К. Воробьева // *Дефектология*. – 1990. – № 4. – С. 40-46.
4. Глухов В. П. *Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию* / В. П. Глухов // *Дефектология*. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – № 2. – 1994. – № 4. – С. 63-71.
5. Леонтьев А. А. *Язык, речь, речевая*

*деятельность* / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – С. 214-218.

6. Лурия А. Р. *Язык и сознание* / А. Р. Лурия. – М., 1979. – С. 320.
7. Мастюкова Е. М. *Дефекты речи и их происхождение* / Е. М. Мастюкова // *Под ред. Т. А. Власовой*. – М. : АПН СССР, 1985. – С. 73-95
8. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии* / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – С. 502.
9. Трофименко Л. І. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку з ЗНМ: програмно-методичний комплекс* / Л. І. Трофименко // *за ред. Є. Ф. Соботович*. – К. : Актуальна освіта, 2007. – С.120.

УДК: 376.1 – 056.264

**Н. В. Кіщенко**

*студентка спеціальності*

*«Корекційна освіта. Олігофренопедагогіка»*

**О. В. Ласточкіна**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(науковий керівник)*

*Сумський державний педагогічний*

*університет імені А. С. Макаренка*

## ХАРАКТЕРИСТИКА МОВЛЕННЕВОГО НЕДОРОЗВИТКУ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

*У статті подано характеристику порушень усного мовлення осіб із аномальним інтелектуальним розвитком.*

*В статті представлена характеристика порушень усної мови осіб з аномальним інтелектуальним розвитком.*

*The article presents a characterization of speech disorders of persons with abnormal cognitive development.*

**Ключові слова:** *усне мовлення, лексична складова усного мовлення, мовленнєві порушення, порушення інтелектуального розвитку.*

**Ключевые слова:** *устная речь, лексическая составляющая усной речи, речевые нарушения, нарушения интеллектуального развития.*

**Keywords:** *speech, lexical component of the speech, speech disorders, intellectual disability.*

**Постановка проблеми.** Мовленнєвий розвиток дитини є одним із основних чинників становлення особистості. Рівень розвитку цієї сфери психіки визначає стан сформованості пізнавальних і соціальних мотивів дитини, потреб та інтересів, знань, умінь і навичок, а також інших психічних

якостей, що є базисом особистісної культури.

Особливої актуальності набувають питання розвитку усного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, адже, при розладах функціонування інтелекту, через когнітивні особливості, порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової та смислової сторін. Мовленнєві порушення ускладнюють умови навчання та виховання, а також, у поєднанні з інтелектуальним дефектом, максимально знижують комунікативні можливості школярів. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості дитини молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та сприяє формуванню своєрідних патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на інтеграцію та соціальну адаптацію таких осіб.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення теоретико-практичних джерел дозволяє зробити висновок, що при загальному для всіх розумово відсталих дітей дефекті – порушення інтелектуальної діяльності – мовленнєві розлади характеризуються стійкістю і вимагають тривалого корекційного впливу (Т. Власова, М. Певзнер, Т. Головіна, Г. Дульнев, Х. Замський, М. Зеєман, Г. Каше, А. Лурія, З. Репіна, М. Хватцев, Ж. Шиф та ін.).

У контексті проблеми корекційної педагогіки дослідники А. Аксьонова, Л. Вавіна, М. Гнезділов, Н. Кравець, Л. Логвінова, В. Петрова, Г. Піонтківська, В. Синьов, М. Шеремет та ін. зазначають, що мовленнєвий розвиток учнів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів передбачає збагачення і активізацію словника, удосконалення граматичної будови мовлення, розвиток комунікативних умінь у різних формах зв'язного мовлення [1].

Основні теоретичні положення щодо розв'язання проблеми збагачення словникового запасу учнів допоміжної школи ґрунтуються на наукових концепціях Л. Виготського, О. Леонт'єва, В. Петрової, Ж. Шиф та ін., що розкривають взаємозв'язок мовленнєвого та мисленнєвого розвитку школярів. Формування мовленнєвих навичок розумово відсталих

учнів, а саме, збагачення їхнього словникового запасу, здійснюється за умов цілеспрямованої реалізації корекційно-розвивальної функції навчання рідної мови [2].

У корекційній психопедагогіці питанням збагачення словникового запасу розумово відсталих школярів постійно приділяється багато уваги. Так, науковцями (А. Аксьонова, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнезділов, Н. Кравець, В. Петрова, Г. Піонтківська, Н. Тарасенко та ін.) визначено основні механізми оволодіння даною категорією дітей основами словотворення та з'ясовано педагогічні умови його формування [5].

Оскільки слово є основною структурною одиницею мови, то без достатнього за кількістю і якісного за станом словника стає неможливим навчання, спілкування. Формування мовлення дитини відбувається як шляхом поступового і повільного накопичення словника, так і шляхом значних стрибків. Діти переходять від наближеного до більш точного розуміння значення слова, опановуючи словом, як позначенням реальних предметів, їх властивостей, відношень, дій. Збагачення слів зв'язками з іншими словами призводить до побудови ієрархічної системи словесних значень. Тому, для забезпечення ефективної мовленнєвої практики у початковій ланці навчання допоміжної школи потрібно проводити активну лексичну роботу на логопедичних, на корекційних заняттях та на предметних уроках, що стане запорукою спонтанного розвитку їх мовленнєвої діяльності.

**Мета статті:** представити характеристику лексичної складової усного мовлення осіб із порушеннями інтелектуального розвитку.

У логопедії та суміжних науках, із урахуванням теорії Л. Виготського про первинні та вторинні відхилення у розвитку аномальної дитини, положення про специфічні закономірності онтогенезу та дизонтогенезу, а також рівневого підходу до аналізу мовленнєвого розвитку та порушень мовлення, сформувався сучасне уявлення про структуру мовленнєвого дефекту (Т. Ахутіна, Л. Волкова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, Є. Соботович, В. Тищенко, М. Шеремет, Л. Цветкова та ін.).

Поняття «структура мовленнєвого дефекту» передбачає розгляд не тільки

симптомокомплексу мовленнєвих і немовленнєвих порушень, але і виділення провідного розладу, що є первинним, а також вторинних симптомів, виявлення співвідношень, взаємозв'язку симптомів різного рівня.

При визначенні структури мовленнєвого дефекту важливим є не тільки виявлення симптоматики, але і механізмів порушення. У даний час механізми мовленнєвих порушень досліджуються в різних аспектах: психофізіологічному, психологічному, психолінгвістичному та ін. Вибір того чи іншого аспекту вивчення визначається метою, завданнями, характером дослідження. Однак, для аналізу стану лексичної складової усного мовлення школярів із інтелектуальним недорозвитком ґрунтуються на використанні психолінгвістичного аспекту [3].

Аналіз результатів досліджень із зазначених вище методологічних позицій дозволив зробити висновок про складну і неоднорідну структуру мовленнєвого дефекту розумово відсталих школярів, про різний ступінь несформованості компонентів мовленнєвої системи та операцій породження мовленнєвих висловлювань, зокрема, у них істотно порушений смисловий рівень, операції внутрішнього програмування висловлювань [3].

Психолінгвістичний аналіз експериментальних даних дозволяє виділити три типи структури мовленнєвого дефекту, що відрізняються характером і рівнем несформованості операцій продукування мовленнєвих висловлювань, співвідношенням різних симптомів [3].

*I тип* – мовленнєві порушення, механізми яких виступають складовою частиною провідного дефекту. Ці розлади мовлення визначаються тими ж причинами, що й основний дефект: недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності внаслідок дифузного ураження головного мозку. Так, змішування акустично близьких звуків зумовлені недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності мовнослухової системи. Заміни артикуляторно близьких звуків, що пов'язані з недорозвитком тонких диференційованих рухів артикуляторних органів, кінетичного і кінестетичного артикуляторного праксису внаслідок порушення аналітико-синтетичної діяльності кіркових зон мовнорухового апарату.

У дітей з таким типом структури мовленнєвого дефекту визначається неускладнений системний недорозвиток мовлення, що виявляється в недорозвитку фонематичних процесів, лексико-граматичного ладу мовлення, у функціональній дислалії, в легких порушеннях писемного мовлення [3, 6].

*II тип* – ускладнений мовленнєвий дефект, при якому мовленнєві порушення, з одного боку, викликаються провідним порушенням (недорозвиток аналітико-синтетичної діяльності) і є складовою частиною симптомокомплексу інтелектуальної недостатності, а з іншого боку, мовленнєвий дефект зумовлений причинами, безпосередньо не пов'язаними з інтелектуальним порушенням, що його супроводжує. Наприклад, порушення звуковимови можуть бути пов'язані одночасно як з недорозвитком аналітико-синтетичної діяльності мовнослухової та мовнорухової систем, так і аномаліями у будові артикуляційного апарату, з педагогічною занедбаністю, неправильним зразком мовлення в сім'ї і т. п.

*III тип* – складний мовленнєвий дефект, у структурі якого спостерігається поєднання основного провідного порушення з іншим провідним порушенням. У цьому випадку, одночасно з дифузним ураженням головного мозку, має місце додаткова локальна патологія. Сюди слід віднести мовленнєві порушення при олігофренії, ускладненій дизартрією, ринолалією, алалічним синдромом і т. п. [3, 6].

Описані типи структури мовленнєвого дефекту об'єднують різноманітні форми мовленнєвого дефекту, що відрізняються конкретним його характером та різним співвідношенням мовленнєвих розладів, зокрема: в більшій мірі порушується семантичний компонент мовленнєвої системи, тобто змістова сторона, і меншою мірою страждають вимовні характеристики. Більше порушеною у розумово відсталих дітей є синтаксична структура висловлювань, ніж морфологічна система мови. У морфологічній системі мови краще засвоюються форми з простим, конкретним значенням. Розумово відсталі діти складно «переносять» засвоєні навички словозміни та словотворення на нові слова, що зумовлює велику різницю в оволодінні формами добре знайомих слів і слів мало уживаних, викликає труднощі

виконання завдань за аналогією. Сенсомоторний рівень мовлення одних дітей з інтелектуальною недостатністю є збереженим, а в інших спостерігаються тяжкі порушення як мовленнєвої моторики, так і сенсорно-перцептивного рівня сприймання мовлення [3, 6].

Формування лексичної складової усного мовлення є однією з проблемних ліній розвитку лого-корекційної роботи в допоміжній школі (Л. Виготський, Р. Боскіс, Т. Власова, М. Гнезділов, Р. Левіна, А. Лурія, Ж. Шиф та ін.).

Оволодіння лексичним матеріалом викликає у розумово відсталих учнів значні труднощі, оскільки слово, як базисна одиниця мови, – надзвичайно складне, різнопланове і багатовимірне явище, універсальне за характером і унікальне за обсягом виконуваних у мові функцій [5].

Обмеженість словникового запасу учнів викликана низкою причин: порушенням пізнавальної діяльності, недорозвитком психологічної бази мовлення, дизонтогенезом розвитку лексичної системності (Дж. Брунер, Л. Виготський, Р. Лалаева, А. Леонт'єв, М. Лісіна, А. Лурія, В. Петрова та ін.).

Лексичне наповнення словника розумово відсталих дітей шкільного віку є диспропорційним: наявний нерівномірний розподіл між активним та пасивним словником; значно переважає наповнення пасивного словника та наявні суттєві труднощі його активізації. Спостерігається механічне накопичення слів, рівень узагальнення слів дуже низький. Характерним для цієї категорії дітей є неадекватне (за семантикою) використання слів [4]. В активному словнику переважають іменники з конкретним значенням та відсутні слова узагальнюючого характеру, інші частини мови представлені недостатньо; переважають заміни слів за семантичним подібністю. Значення слів, які використовують розумово відсталі діти характеризуються неточністю, розмитістю. При побудові власного вислову діти не завжди можуть актуалізувати відоме для них слово [5].

Для ефективного накопичення та використання лексичного матеріалу науковцями підкреслюється необхідність розкриття узагальнюючої функції слова (А.Зікеєв, К.Коровін, Т.Розанова та ін.),

рекомендується розширювати лексичний запас за рахунок засвоєння назв предметів, дій, ознак і якостей, що можуть бути наочно продемонстровані і сприйняті дітьми безпосередньо (Л. Носкова, В. Петрова, Л. Спірова, Т. Філічева, Г. Чиркіна, С. Шаховська, А. Ястребова та ін.), звертається увага на доцільність і ефективність включення лексичної роботи в трудову (А. Граборов, Г. Дульнєв, С. Зиков та ін.) та ігрову діяльність аномальних дітей (Є. Кузьміна, Н. Тарасенко, Л. Усачова та ін.), підкреслюється необхідність роботи щодо формування словника учнів спеціальних шкіл у позаурочний час (В. Воронкова, Г. Дульнєв, А. Зікеєв, С. Зиков, В. Петрова, Л. Спірова та ін.) [2].

**Висновки.** Отже, аналіз результатів теоретичних та експериментальних досліджень свідчить про те, що словник розумово відсталих учнів, які навчаються в початкових класах спеціальної школи обмежений не лише за кількісним наповненням, але й має певну своєрідність за якісними характеристиками. Ця обставина зумовлює необхідність пошуку ефективніших прийомів і методів для підвищення якості лого-корекційної роботи та одночасного створення ширших можливостей реалізації особистісного потенціалу дітей означеної категорії.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Геращенко С.І. Розвиток комунікативних умінь у розумово відсталих учнів 5-6 класів / С.І. Геращенко // Зб. наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка. – Вип. XXIII в 3-х ч.; ч. 1. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – С. 161-168.
2. Дмитриева Л.И. Особенности коррекционной работы по формированию словаря у учащихся младших классов школ для детей с нарушением интеллекта : дис... кандидата наук : 13.00.03 / Л.И. Дмитриева. – М., 2000. – 20 с.
3. Лалаева Р. Влияние интеллектуальной недостаточности на языковое развитие умственно отсталых школьников / Р. Лалаева // Теорія і практика сучасної логопедії: Зб. наук. праць. – Вип. 1. – К. : Актуальна освіта, 2004. – С. 35-43.
4. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
5. Потамошинева О. Особливості добору лексичного матеріалу для роботи з розумово відсталими учнями молодших

класів / О. Потамошнєва // Теорія і практика сучасної логопедії : Зб. наук. пр. : Вип. 4. – К. : Актуальна освіта, 2007. – <http://www.twirpx.com/file/394390>.

6. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2-11.

УДК 376-056.262:376.015.31] - 053.8

**В. В. Кобильченко**

доктор психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інституту спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних  
наук України

### ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Стаття присвячена обґрунтуванню сутності й складників теоретичної моделі особистісного розвитку дітей з порушеннями зору в дошкільному віці.

Стаття посвячена обґрунтуванню сутності і складників теоретичної моделі особистісного розвитку дітей з порушеннями зору в дошкільному віці.

Article is devoted to justification of essence and components of theoretical model of personal development of children with violations of sight at preschool age.

**Ключові слова:** модель, компоненти, взаємодія, умови, фактори, адаптація.

**Ключевые слова:** модель, компоненты, взаимодействие, условия, факторы.

**Key words:** model, components, interaction, conditions, factors.

**Постановка проблеми.** Пріоритетним завданням сучасної психологічної науки є підготовка особистості до повноцінного життя в соціумі, її позитивного функціонування, продуктивної взаємодії з соціальним оточенням, що передбачає її автономність та наявність необхідних для цього особистісних ресурсів.

Саме особистісно-орієнтований підхід розглядається останнім часом як важлива концептуальна основа, яка визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти в цілому, та спеціальної освіти – зокрема.

Моделювання в психології – це метод

теоретичного дослідження психологічних явищ (процесів, станів, властивостей) за допомогою їхніх абстрагованих аналогів, – моделей. Під «моделлю» зазвичай розуміють систему об'єктів або знаків, що відтворюють деякі сутнісні властивості системи-оригіналу. Присутність відношення часткової подібності («гомоморфізм») дає змогу використовувати модель як заміник досліджуваної системи. Відносна простота моделі робить таку заміну досить наочною. Створені спрощені моделі системи – дійовий засіб перевірки істинності та повноти теоретичних уявлень у різних галузях наукового знання і, зокрема, в психології [2, 5].

Отже, психологічне моделювання – це створення формальної моделі психічного або соціально-психологічного процесу, тобто формалізованої абстракції даного процесу, що відтворює його деякі основні, ключові моменти.

Прийнято вважати, що модель – це певний інформаційний еквівалент процесу або явища, створений для вирішення певних завдань. Моделювання в його загальному вигляді є досить складним процесом теоретичної побудови й аналізу реально існуючих і перспективних явищ та процесів, що сприяє кращому розумінню або поліпшенню їхніх характеристик, удосконаленню системи створення й керування їхнім формуванням.

Цілісна модель передбачає включення, окрім структурних компонентів, її предметної та функціональної складових тощо.

**Формулювання мети статті.** Відтак, набуває актуальності теоретичне обґрунтування та розроблення моделі особистісного розвитку дитини-дошкільника з порушеним зором. В цьому контексті, метою нашої статті є обґрунтування структури та функцій особистісного розвитку на етапі дошкільного дитинства. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: теоретично обґрунтувати структуру розвитку особистості в дошкільному дитинстві; визначити функції, які виконують структурні компоненти в особистісному розвитку дитини в дошкільному віці в умовах онтогенезу та дизонтогенезу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Цілком зрозуміло, що моделі відтворюють об'єкт дослідження в спрощеній формі. Оскільки модель завжди