

Міністерство освіти і науки України

В І С Н И К

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА
І ПСИХОЛОГІЯ**

В и п у с к 5

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2014

УДК:378.4:376. 1](477.43)(082)

ББК:74. 3

В54

Рецензенти:

- М.К. Шеремет** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова
- А.І. Шинкарюк** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- О.М. Ляшенко** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Республіканського інженерно - педагогічного університету.

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.Е. Левицький**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №14 від 26 грудня 2013 року)*

В54 Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія / за ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. – 306 с.

До вісника увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології. У них висвітлюються теоретичні та практичні аспекти організації корекційно-розвивальної, реабілітаційної, навчально-виховної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Адресується науковцям, спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта”, батькам, всім, кому небайдужа доля осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

УДК:378. 4:376.1](477. 43) (082)

ББК:74.3

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ
№13865-2839 від 22. 04.2008 р.*

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Василенко Н. В	Використання наочності у корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками з порушеннями слуху	7
Вишнівська М.М.	Мультидисциплінарний підхід щодо розробки документів для інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами	14
Герасименко К.В.	Кольоротерапія як засіб корекції різних форм порушення зору	20
Коломієць Д.С.	Діяльність психолого-медико-педагогічного консилиуму в інклюзивних школах	29
Коцюбанська Н.І.	Корекційно-розвивальна робота з дітьми в умовах реабілітаційного центру	36
Олійник Т.Г.	Особливості організації діяльності Кам'янець-Подільської міської психолого-медико-педагогічної консультації	41
Омельчук Т.О.	Роль гри у навчально-виховному процесі для дітей зі зниженим зором	47
Романишина Л.Й.	Комп'ютерні технології в навчально-реабілітаційному процесі	55
Стрільчук Н.В.	Вимоги сьогодення до діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій	65
Сушко Т.І.	Використання графічних символів у навчанні мовленню глухих дітей	71
Фаренюк Г.М.	Використання корекційних технологій у реабілітації дітей з комплексними порушеннями	79
Федорчук В.М.	Роль уроків математики у розвитку логічного мислення дітей	88

Щербань Л.М.	Особливості мовленнєвого розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом	93
Янчук Л.С.	Роль гри при організації роботи вихователя з дітьми дошкільного віку	97
ЛОГОПЕДІЯ		
Балаховцева Т.А.	Особливості використання ігрових технологій при корекції заїкання у дітей 6-ти річного віку	103
Бамбуляк Д.В.	Розвиток фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення	107
Боднар В.Б.	Залучення батьків до надання корекційної допомоги дітям з ТПМ в умовах класів інклюзивного навчання	112
Бойко В.О.	Формування навичок диференціації звуків при фонематичній дизграфії	119
Бродюк В.В.	Театралізована діяльність як один із засобів підвищення ефективності корекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення	126
Вакарчук О.Д.	Корекція порушень писемного мовлення з використанням ігрових прийомів	132
Вишневська О.В.	Особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання	139
Воронецька Н.М.	Особливості проведення фронтальних занять в логопедичній групі з розвитку зв'язного мовлення з дітьми молодшого дошкільного віку	144
Гаврилова Т. О.	Характеристика поняття «текст»	149
Ганик О.В.	Основні завдання фізичного виховання дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення	155

Григоренко В.В.	Використання логопедичного масажу у корекції дизартрії	160
Засєдко С.Т.	Особливості проведення корекційної роботи з подолання стертих форм дизартрій у дітей в умовах поліклінічної установи	167
Зелінська Н.Б.	Особливості організації та проведення фронтальної логопедичної роботи по корекції у дітей з ФФН середнього дошкільного віку	172
Коломєєць Л.М.	Логопедичний супровід дітей з порушеннями зору	179
Кшановська В.О.	Змішана форма дисграфії та шляхи її подолання	186
Ліщук Л.М.	Застосування елементів логоритміки при корекції ЗНМ у молодших школярів	193
Ладияк Р.Г.	Використання образів-символів звуків у логопедичній роботі з дошкільниками	198
Лиманюк Т.С.	Характеристика досліджень становлення емоційно-вольових якостей у дітей з ТПМ старшого дошкільного віку	205
Маліцька Н.І.	Використання прийомів ейдетики при проведенні занять у логопедичній групі	212
Марценюк О.В.	Особливості формування лексико-граматичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ	216
Микуляк В.П.	Використання логоритміки на корекційних заняттях	221
Найко М.І.	Забезпечення взаємозв'язку в роботі логопеда та вчителів початкових класів	228
Петренко Н.В.	Використання терапевтичних технік у подоланні тяжких порушень мовлення	234
Свідерська М. М.	Роль сім'ї у розвитку дітей з порушеннями мовлення	240

Сушельницька З.В.	Логоказка як засіб розвитку артикуляційної моторики у дітей	248
--------------------------	---	-----

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

Адамчук І.П.	Форми та методи організації інклюзивного навчання дітей з вадами інтелекту	256
---------------------	--	-----

Губар О.М.	Особливості морального виховання розумово відсталих молодших школярів	262
-------------------	---	-----

Малецька О.М.	Особливості корекції ЗНМ у розумово відсталих дітей в умовах реабілітаційного центру (з досвіду роботи)	270
----------------------	---	-----

Мельник У.Р.	Корекційні можливості різних видів ігор у роботі з дітьми з вадами інтелекту	276
---------------------	--	-----

Скалій І.І.	Мультимедійна презентація як засіб формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів із ЗПР	286
--------------------	---	-----

Соколан В.В.	Особливості роботи з батьками дітей з інтелектуальними вадами в умовах навчально-реабілітаційного закладу	291
---------------------	---	-----

Сьомко Л.В.	Формування інтересу до математики розумово відсталих учнів у позаурочний час	297
--------------------	--	-----

	Відомості про авторів	302
--	------------------------------	-----

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.2-056.26:37.091.33-028.22

Н. В. Василенко

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті розглянуто роль наочності у корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками з порушеннями слуху в умовах спеціального навчання.

Ключові слова: наочність, дошкільник, сприйняття, пізнання, порушення слуху, дидактичні ігри, комп'ютерні програми.

В статті показана роль наглядності в корекційно-розвиваючій роботі з дошкільниками з порушеннями слуху в умовах спеціального навчання.

Ключевые слова: наглядность, дошкольник, восприятие, познание, нарушения слуха, дидактические игры, компьютерные программы.

Характерною особливістю сьогодення є реорганізація системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в Україні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону їхніх освітніх потреб. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить від гнучкості системи освіти, ефективності підбору методів і прийомів, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють потреби дитини (раннє виявлення порушення, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і післяшкільного змісту освіти тощо).

Для дітей з порушеннями слуху потрібно прокласти умовні стежки до світу людей, природи і самого себе. Ці стежки можуть

бути різними. Важливо, щоб вони приводили до гармонійного розвитку, позитивного самопочуття, створювали передумови для соціальної та особистісної реалізованості [1].

Важливе значення для забезпечення якості освіти дітей з порушеннями слуху має підбір і застосування ефективних методів навчання, серед яких особливе місце займає використання наочності.

Проблема використання наочності у навчанні була об'єктом вивчення видатних педагогів, у дослідженнях яких наочність розумілась широко, не лише як зорова, а як залучення до кращого і ясного сприймання речей і явищ, всіх органів чуття та обґрунтувався принцип наочності як основи успішності усякого навчання (Я. Коменський); демонструвалась необхідність поєднання застосування наочності із спеціальним уявним формуванням понять і перетворення цього принципу на основний засіб навчання (І. Песталоцці); було науково обґрунтовано і описано пояснювально-ілюстративне навчання, що, безперечно, має переваги як шлях формування знань (Й. Гербарт).

Значним кроком вперед у розробці проблематики наочності навчання є погляди К. Ушинського. Він писав, що "це таке навчання, яке будується не на абстрактних уявленнях та словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих людиною. Дитяча природа... вимагає наочності" [5].

Л. Занков детально вивчив можливі варіанти поєднання слова і наочності, а у досвіді В. Шаталова описано велику роль замальовок – так званих опорних сигналів, в яких у образно-символічній формі відображений головний сенс того чи іншого факту або явища.

О. Смирнова у своїй публікації щодо значення наочності зазначала, що "у більшості людей найбільшою чутливістю володіють органи зору, вони пропускають у мозок майже в 5 разів більше інформації, ніж органи слуху. Інформація, що надходить у мозок з органів зору по оптичному каналу, не вимагає значного перекодування, вона залишається в пам'яті легко, швидко й міцно" [4].

У дошкільній сурдопедагогіці, за характером способів діяльності дитини у процесі навчання і виховання, використовуються три групи методів: наочні, практичні, словесні [6].

До наочних методів відносяться спостереження, розглядання предметів, явищ, картин, демонстрація слайдів, діафільмів,

використання комп'ютерних програм, а також прийоми, в основі яких знаходиться виконання дії за зразком, наслідуванням.

До практичних належать різні види предметної і продуктивної діяльності, ігри, елементарні досліди, моделювання. Ці методи забезпечують більш глибоке пізнання дійсності, виявлення властивостей і особливостей предметів, зв'язків і відносин між предметами і явищами.

До словесних методів відносяться словесні інструкції, бесіда, розповідь педагога, читання дітьми та дорослими, пояснення.

У навчанні і вихованні дітей з порушеннями слуху словесні методи займають значне місце, адже їх використання пов'язане із організацією мовленнєвого спілкування з дітьми. У той же час словесні методи мають бути тісно пов'язані із практичними та наочними методами.

Виходячи зі структури дефекту дошкільників з порушеннями слуху, саме наочні методи навчання можна вважати найбільш продуктивними.

Ефективність використання наочності у навчанні обумовлюється низкою чинників: наочність навчання є джерелом і засобом безпосереднього пізнання навколишнього світу; психологічні основи наочності полягають в тому, що у свідомості дитини вирішальну роль відіграють відчуття, тобто якщо людина не бачила, не чула, не відчувала, у неї немає необхідних даних для мислення; процес пізнання розвивається за формулою "від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики", тому поняття і абстрактні положення засвоюються дітьми краще, якщо вони базуються на сприйнятті предметів, що вивчаються; наочність підвищує інтерес до учіння, робить його більш легким.

К. Ушинський підкреслював: "Навчайте дитину яким-небудь п'яти невідомим їй словам, і вона буде довго і марно мучитися над ними; але пов'яжіть з картинками двадцять таких слів - і дитина засвоїть їх вмить" [5].

На використанні наочності акцентує увагу відомий сурдопедагог Р. Боскіс, стверджуючи: "Розвиток наочних форм пізнавальної діяльності протікає у слабчуючої дитини успішніше, ніж розвиток мови і словесно-логічного мислення" [3].

Одним із найголовніших завдань початкового навчання нечуючих малюків є розширення їх життєвого кругозору, формування або уточнення і доповнення уявлень і понять шляхом надання їм можливості безпосереднього чуттєвого сприйняття предметів і явищ або їх зображень у вигляді різноманітних наочних

посібників. Широке використання наочних посібників є органічною необхідністю, незамінним елементом освітнього процесу.

Висхідною позицією для обґрунтування принципу наочності в навчанні глухих і слабочуючих дошкільників являється зв'язок відчуттів з мисленням: без відчуттів, без чуттєвого сприйняття не може бути і мислення, а мислення, що розвивається дає можливість сприймати дійсність більш глибоко і детальніше.

Чим більше наочний матеріал торкається органів чуття дошкільника з порушеннями слуху – не лише зору, а й дотику, залишків слуху і, за можливості, смаку і нюху, тим правильнішими і яскравішими будуть уявлення, точними і міцними будуть знання дітей про предмети і явища оточуючого світу.

У процесі використання наочності у навчанні дошкільників з порушенням слуху відбувається узгодження слова і відчуття, тобто другої сигнальної системи, яка відіграє корекційну та спрямовуючу роль, з першою. Тому необхідно розвивати у дошкільників з порушеннями слуху здатність наочного сприйняття предметів, осмислення їх взаємозв'язку і функціональних якостей, що найповніше та найефективніше відбувається у процесі проведення екскурсій, спостережень, практичної роботи в куточку природи, на ділянці і прогулянковому майданчику. Наприклад, закріплюючи словниковий матеріал з теми "Світ рослин", доцільно продемонструвати дітям конкретні квіти, кущі, дерева та елементи їх будови (стебло, листок, квітка, плоди тощо).

І в освітній, і в корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками, які мають порушення слуху, особливого значення набуває слово, що супроводжує демонстрацію наочного матеріалу, оскільки воно забезпечує цілісність сприйняття. Його смисловий зміст має відповідати реальним властивостям і ознакам демонстрованого предмету. У зв'язку із цим виникає необхідність у ретельному доборі словникового матеріалу, його доцільності та кількості. Встановлення міцних зв'язків між словом і конкретним предметом досягається шляхом багаторазового і різностороннього сприйняття.

Підбір різноманітних способів узгодження слова і наочності обумовлюється низкою факторів: дидактичними завданнями, які ставить педагог, використовуючи наочність (ознайомити дітей із зовнішнім виглядом об'єктів, показати характерні особливості, розкрити зв'язок між предметами тощо); функціями складових елементів (що являється провідним в кожному конкретному випадку – слово, яке стимулює до спостереження за об'єктом, скеровує трактування спостережень і вибіркоче відтворення знань,

або наочність є ілюстрацією до слова, до відомостей, які презентуються); характером передбачуваної при цьому розумової діяльності дітей - активної чи репродуктивної.

Наприклад, організовуючи виконання вправи "Що кому потрібно?", дітям пропонується обрати і назвати із серії предметних картинок ті, на яких зображенні предмети, що використовують представники різних професій (перукарю - ножиці, лікарю - тонометр, столяру – молоток тощо).

Сурдопедагог має постійно піклуватися про встановлення міцних зв'язків між властивостями та ознаками предмета і словом, що їх позначає; добиватися того, щоб образ предмету, який виникає в уяві дитини при сприйнятті слова, був повноцінним, а предмет або його зображення точно позначалося словом.

Досягненню цієї мети сприяє застосування дидактичного матеріалу: дидактичні ігри "Який? Яка? Яке?", "Коли це буває?", "Овочі в кошик, фрукти на тарілку", "Хто де живе?", "Знайди помилку художника", "Плутанина", "Лабіринт" та інші, матеріал для лічби, каси букв, дактилем і складів, різноманітні таблички і картки з словесним матеріалом тощо. Дидактичні ігри сприяють засвоєнню і закріпленню словника, розвитку психічних процесів (уваги, уяви, пам'яті, мислення), а також розвитку дрібної моторики та мовного дихання.

На заняттях із розвитку слухового сприймання та формування усного мовлення дітей з порушеннями слуху доцільно використовувати таблички, схеми, піктограми, таблиці, картинки (предметні і сюжетні), лото, ігри.

Зокрема, таблички зі словами, фразами-дорученнями, реченнями підкріплюють матеріал, сприйнятий на слух, а у процесі роботи над відтворенням окремих характеристик мовлення оформлення табличок слугує підказкою, наприклад: "ГУЧНО – тихо"; "злитно – н е з л и т н о"; "соБАка" (позначення великими буквами акцентує увагу дитини на гучності при вимові і наголосі, а розміщення літер - на техніці читання).

У дидактичних посібниках з розвитку вимови оформлення матеріалу також дає дитині необхідні підказки: проставлений наголос, дугами позначено необхідність зливої вимови слів, над основним текстом поміщені літери, які позначають фонетичні особливості усного мовлення.

Ефективним є використання схем речень, слів, ритмічних малюнків,

підстановочних таблиць (текстових або з малюнками); заміна деяких слів у тексті малюнками; знайомство з артикуляційними профілями, що спрощує пояснення особливостей вимови різних звуків.

Для роботи над реченням і текстом доцільно використовувати сюжетні картинки, які дозволяють дитині більш точно уявити певну ситуацію. Наприклад, при засвоєнні понять "далеко", "близько", дітям за допомогою умовної мірки чи лінійки варто запропонувати визначити відстань між зображеними предметами, порівняти величину, або підібрати картку-надпис, що означає колір зображеного предмета.

Ефективним засобом наочності є драматизація та інсценізація. У процесі організації освітньо-корекційної роботи виникають ситуації, коли саме за допомогою цих засобів можна найкраще розкрити зміст певного поняття, проілюструвати зміст казки чи умову логічної задачі. Велике значення цього виду наочності полягає у тому, що він сприяє розвитку і активізації самостійності дітей.

Наприклад, під час драматизації казки "Курочка ряба" діти закріплюють уміння розрізняти та самостійно відтворювати емоційні стани та переживання (сум, радість), вправляються в емоційно-інтонаційній виразності мовлення.

У роботі з дітьми з порушеннями слуху використовуються спеціальні комп'ютерні програми "Видима мова", "Адаптація-лого", спрямовані на формування вимови і розвиток слухового сприйняття, а також загальнодидактичні програми, що сприяють розвитку уваги, спостережливості, мислення та логіко-математичної компетентності.

Спеціальні програми містять кілька модулів: для роботи над диханням і голосом; для роботи над звуками мовлення; для роботи над словесним і логічним наголосом і виразністю мовлення; для роботи з розвитку слухового сприйняття і самоконтролю за власним мовленням.

У процесі навчання дітей вимові комп'ютерна програма використовується для виконання таких функцій: повідомлення нових знань (ознайомлення зі звуком, його постановка): закріплення знань (автоматизація звуків мовлення; вимова, сприйняття даного звуку ізольовано та в мовленні); самостійна робота над звуками, вимовою та сприйняттям мовлення.

Кожен модуль вимагає участі кількох аналізаторів: зорового, слухового, кінестетичного. Дитина спочатку працює під

керівництвом педагога, потім самостійно, методом спроб і помилок навчається правильно виконувати завдання.

Комп'ютерні програми сприяють формуванню більш активного і свідомого ставлення дітей до роботи з розвитку слухового сприйняття і звуковимови, викликають стійкий інтерес, прагнення самостійно досягнути бажаного результату.

Використання різних типів і видів наочності у дошкільному закладі для дітей з порушеннями слуху, як зазначено вище, активізує освітній процес, але при використанні наочності варто дотримуватися певних правил: наочність має відповідати цілям розвитку та конкретній дидактичній меті; кількість наочних посібників, які використовуються, має бути оптимальною.

Порушення повноцінного функціонування слухового аналізатора позбавляє дитину одного із найважливіших джерел інформації, видозмінює її пізнавальну діяльність. Тому використання наочності забезпечує, з одного боку, більш чітке і ясне сприйняття знань, що подаються в усній чи письмовій формі, а з іншого боку, формує уявлення про взаємозв'язок досліджуваних явищ із практикою. Наочність активізує увагу, полегшує ясність сприйняття, сприяє кращому запам'ятовуванню і міцному засвоєнню знань, навичок і умінь, запобігає формалізму у навчанні, формує уявлення про зв'язок теоретичних знань із практикою, полегшує засвоєння знань, стимулює інтерес до них; допомагає сприймати об'єкт у всьому його розмаїтті.

Таким чином, використання наочності у процесі організації життєдіяльності дошкільників з порушеннями слуху є необхідним і невід'ємним елементом освітньо-розвиткового процесу спеціального дошкільного закладу.

Список використаних джерел

1. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха / Р. М. Боскис. – М. : Просвещение, 1988. – 126 с.
2. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогіка / Л. А. Головчиц. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 295 с.
3. Програма розвитку глухих дітей дошкільного віку / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України, лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-11626 від 17. 07. 2013.
4. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом «Стежки у Світ» / Гриф Міністерства освіти і науки України від 12.04.2013 №1/11-6942/.

5. Смирнова О. А. Використання таблиць і схем при вивченні інформатики / О.А.Смирнова // Інформатика й освіта. - № 11. – 2002. – С. 12-16.
6. Ушинський К. Д. Вибрані твори: В 5-ти томах. – Т. 3. / К. Д. Ушинський. – К., Радянська школа, 1964. – 325 с.

The importance of visualization in developmental remediation work with hard of hearing preschool children in terms of special education is considered in this article.

Keywords: visualization, preschool child, perception, cognition, hearing impairment, didactic games, computer programs.

Отримано 4. 12.2013

УДК 37.013:376] (088)

М.М. Вишнівська

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ЩОДО РОЗРОБКИ ДОКУМЕНТІВ ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розкривається сутність мультидисциплінарного підходу щодо створення індивідуальних програм розвитку та індивідуальних навчальних планів для дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітніх інклюзивних навчальних закладах.

Ключові слова: мультидисциплінарний підхід, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, інклюзивне навчання.

В статье раскрывается сущность мультидисциплинарного подхода по созданию индивидуальных программ развития и индивидуальных учебных планов для детей с особенностями психофизического развития в общеобразовательных инклюзивных учебных заведениях.

Ключевые слова: мультидисциплінарний підхід, діти з особливими освітніми потребами, індивідуальна програма розвитку, індивідуальний навчальний план, інклюзивне навчання.

Останніми роками відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якості освіти для дітей з особливими освітніми потребами. І саме впровадження інклюзивного навчання є досить важливим на даному етапі розвитку української системи освіти.

Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти у вітчизняній корекційній педагогіці вивчають: В.І. Бондар, О.В. Гаврилов, І.В. Дмитрієва, А.А. Колупаєва, В.О. Липа, С.П. Миронова, В.В. Тищенко, Л.В. Туріщева та інші.

Проте, незважаючи на значну кількість досліджень, все ж недостатньо реалізованими у практиці є питання організації інклюзивної форми навчання, складання індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану. Труднощі полягають у визначенні структури побудови програми, а також розробці її змісту і адекватного відбору навчально-дидактичного матеріалу.

Тому, метою статті є визначення умов ефективної роботи щодо побудови основної документації у роботі з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку, зокрема, необхідність реалізації мультидисциплінарного підходу.

Успішним та ефективним навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі може стати лише за умови індивідуалізації навчально-виховного процесу, якісного психологічного, педагогічного і соціального супроводу. Це питання знаходиться на перетині функцій багатьох фахівців, а тому не може належати до сфери професійної діяльності виключно одного з них. Тому саме мультидисциплінарність є одним з принципів організації інклюзивної освіти.

Найбільш ефективним інструментом мультидисциплінарного впливу для організації та супроводу інклюзивного навчання є психолого-медико-педагогічний консилиум, що має бути створеним на базі кожної школи, а особливо, школи з інклюзивною формою навчання.

Консилиум є найціннішим механізмом, що дає змогу скласти власний освітній маршрут для кожного учня, підібрати оптимальний варіант індивідуального підходу. На основі цілісного бачення кожного учня з особливими освітніми потребами на

консиліумі розробляється і реалізується загальна стратегія навчання та розвитку таких дітей. Психолого-медико-педагогічний консиліум сприяє розширенню та збагаченню знань його учасників, надає можливість передачі досвіду між фахівцями. Наприклад, ознайомлює психолога зі специфікою шкільної програми чи розкриває педагогу психологічні джерела успішності його учнів.

Для ефективної і компетентної роботи слід ретельно сформувати склад шкільного консиліуму. У нього не можуть входити випадкові люди. Проте, склад консиліуму є достатньо гнучким, він включає постійних і тимчасових членів. Постійні члени консиліуму присутні на кожному засіданні, беруть участь у його підготовці і подальшому контролі за виконанням рекомендацій. Залежно від типу установи, це:

- заступник директора (може бути і директор);
- психолог;
- вчитель (вихователь) з великим досвідом роботи;
- вчитель (вихователь) спеціального (корекційного) класу;
- дефектолог (олігофренопедагог, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, ортопедагог);
- шкільний медик.

Тимчасовими членами консиліуму вважаються особи, запрошені на дане засідання. Це можуть бути:

- вчитель початкових класів (класний керівник, вихователь), представляючий дитину, або проблеми класу на консиліум;
- фахівець, яким може бути працівник кафедри психології або педагогіки ВНЗ, методист психологічного центру, лікар вузької спеціалізації (психоневролог, психіатр);
- соціальний педагог;
- референтна особа.

Обов'язковими членами психолого-медико-педагогічного консиліуму повинні бути батьки, які залучаються до складання індивідуальної програми розвитку. Така співпраця забезпечить інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює комплекс суперечливих питань, які виникають між батьками та вчителями в процесі навчання дитини. Загалом, залучення батьків сприятиме побудові більш ефективної роботи з дитиною та, як результат, максимально дієвому корекційно-розвитковому впливу.

На засіданні психолого-педагогічного консиліуму всі фахівці, які беруть участь в роботі з дитиною, представляють свої висновки й

рекомендації. Обмін інформацією між учасниками й взаємні відповіді на питання є основною консиліуму.

Засідання групи мають бути регулярними і фіксуватися відповідним розкладом. Окрім того, за потреби консиліум може збиратися позапланово для вирішення нагальних питань.

Основним завданням роботи такої мультидисциплінарної команди є організація й здійснення адекватної оцінки учня, а також супровід і моніторинг програм, на основі яких розробляється Індивідуальна програма розвитку та Індивідуальний навчальний план для дитини з різними освітніми потребами.

Як зазначається в інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, **індивідуальна програма розвитку** – це письмовий документ, який визначає конкретні навчальні стратегії і підходи до навчання дитини з особливими освітніми потребами [4].

Індивідуальна програма розвитку (ІПР) містить такі розділи [4]:

1. *Загальна інформація про дитину.* У даному розділі зазначаються такі дані, як ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, проблема розвитку (інформація про особливі освітні потреби), дата зарахування дитини до школи та строк, на який складається програма.

2. *Наявний рівень знань і вмінь.* Протягом певного визначеного періоду часу (в залежності від складності порушення) група фахівців вивчає можливості та потреби дитини і фіксує результати вивчення:

- вміння, сильні якості та труднощі, що у неї виникають під час навчальної діяльності, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші), у чому їй потрібна допомога;

- інформація щодо впливу порушень розвитку дитини на її здатність до навчання .

Вся інформація повинна бути максимально точною, оскільки вона є основою для подальшого розроблення завдань.

3. *Спеціальні та додаткові освітні послуги.* В індивідуальній програмі розвитку фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

4. *Адаптації/модифікації.* У цьому розділі визначаються оптимальні адаптації та модифікації навчального середовища відносно потреб дитини, які можна слід використовувати навчальні

методи, матеріали та обладнання з врахування м можливостей та потреб дитини.

Отож, ІПР будується з опорою на розуміння причин виникнення конкретного варіанту відхилення в розвитку, механізмів його протікання та обов'язково з опорою на сильні сторони дитини та її можливості.

Надзвичайно важливою у розробці індивідуальної програми розвитку є участь батьків. Адже саме батьки можуть надати інформацію про стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини.

У практиці залучення родин трапляються випадки, коли батьки не хочуть брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Причини такої поведінки можуть бути різними: від небажання приділяти час власній дитині, до недовіри членам команди, підґрунтям якої є негативний попередній досвід спілкування з фахівцями і педагогами. У будь-якому випадку, робота психолого-медико-педагогічного консилиуму повинна бути спрямована на заохочення батьків до співпраці шляхом проведення консультативно-роз'яснювальної та просвітницької роботи, що є одним з його першочергових завдань.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли у дитини виникають труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу, чи навпаки виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань.

У випадку, якщо дитина має інтелектуальні порушення чи складну ваду розвитку (вада слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку) на основі робочого навчального плану школи розробляється індивідуальний навчальний план з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові заняття. Для проведення корекційно-розвиткових занять в індивідуальному навчальному плані учня

передбачається від 3 до 8 годин на тиждень (кількість годин визначають відповідні психолого-медико-педагогічні консультації) [4].

Як зазначає А.А. Колупаєва, створення ІНП є складним і тривалим процесом, що вимагає певної підготовки педагогів [2]. Складання як індивідуальної програми розвитку, так і індивідуального навчального плану, передбачає всебічне вивчення індивідуальних особливостей дитини, її потенційних можливостей тощо. А це свідчить про необхідність ретельної підготовки фахівців до роботи в інклюзивних класах.

Однією з форм такої підготовки А.А. Колупаєва визначає тренінгові заняття [2]. Зокрема, доцільними варіантами тренінгових завдань в контексті підготовки педагогів для роботи у закладі з інклюзивним навчанням є такі:

- за наданою характеристикою учня з певними особливостями розвитку (вік дитини, індивідуальні особливості, порушення психофізичного розвитку, рівень підготовленості тощо) визначення необхідних адаптації та модифікації (аспекти навчання, що потребують застосування спеціальних методик, адаптації завдань, модифікацій класного доквілля, створення особливого графіка навчального навантаження, визначення й погодження необхідних супровідних послуг тощо), відповідно розробка проекту ІНП;
- розробка проекту ІНП для конкретного учня школи за складеною під час тренінгу характеристикою;
- на основі результатів оцінювання кожним з членів консультаційно- педагогічної групи визначення завдання кожного спеціаліста.

Такий метод підготовки та тренування фахівців забезпечить ефективність навчально-корекційної та формування висококласної командної роботи.

Отже, саме дотримання принципу мультидисциплінарності дозволяє об'єднати зусилля усіх фахівців для створення ефективної комплексної роботи з дитиною з метою подолання її порушень, створення умов для всебічного розвитку її особистості, а в подальшому якісної соціалізації у суспільство. Саме дотримання всіх цих умов забезпечить успішну реалізацію інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа : материалы Всеукраинской

- научно-практической конференції (с участием зарубежных ученых / под ред. А.Н.Ляшенко. – Симферополь, 2011. – 344 с.
2. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Е.А. Данілавичюте, С.В. Литовченко. – К.: А.С.К., 2012. – 192 с.
 3. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С.П.Миронова, О.В.Гаврилов, М.П.Матвєєва; [за заг. ред С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
 4. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання // Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18. 05.2012 р. № 1/9-384.
 5. Туріщева Л.В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / Л.В.Туріщева. – Харків : Основа, 2011. – 111 с.

The article reveals the essence of a multidisciplinary approach to create customized applications development and individual educational plans for children with special needs in secondary schools.

Keywords: multidisciplinary approach, children with special educational needs, individual development program, individual curriculum, inclusive education.

Отримано 4.12.2013

УДК 376-056.26:615.851.4

К.В. Герасименко

КОЛЬОРОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ РІЗНИХ ФОРМ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

У статті подані історичні витоки кольоротерапії та її наукове обґрунтування. Висвітлені офтальмологічні поняття, розкриті основні причини та шляхи подолання порушень зору.

Ключові слова: кольоротерапія, далекозорість, близькозорість, холіоретиніт, амбліопія, атрофія зорових нервів, спазм акомодациї.

В статье описаны исторические ведомости цветотерапии и ее научные подтверждения. Освещены офтальмологические понятия, открыты основные причины и направления преодолений нарушения зрения.

Ключевые слова: цветотерапия, дальность, близорукость, холиоретенин, амблиопия, атрофия зрительных нервов, спазм аккомодации.

Колір має величезний вплив на фізіологію й психіку людини. 80% інформації, яку сприймає наш мозок, надходить до нього через зір. Третина мозку працює над переробкою букета кольорів і відтінків, які сприймає людина. Невідомо чи знали такі нюанси стародавні цивілізації, але кольоротерапія в них була дуже розвинута.

Кольоротерапія є одним з прадавніх методів лікування. Вона базується на цілющій дії сонячного світла, яке застосовувалося багатьма древніми культурами для полегшення різних нездужань. Пізніше виявилось, що окремі кольори володіють специфічним впливом. Те, як сильно кольори впливають на стан людини, люди помітили ще 100 і не 200 років тому. Стародавні вчені використовували кольори та їх відтінки так грамотно, що сьогодні нам залишається тільки дивуватися. Першими зціляти хворих кольором почали єгиптяни, китайці, індуси і перси. Колись археологів здивували напівзруйновані храми Стародавнього Єгипту, у яких були спеціальні приміщення конструкція яких заставляла сонячні промені переломлюватися особливим чином залежно від того, в якій точці небосхилу знаходилося сонце. Пацієнта залишали в цій кам'яній капсулі і буквально "купали" в потоках світла і кольору. Древні китайці прописували хворому завішувати стіни матерією в той колір, якийвилікує те чи інше захворювання. Також китайці радили носити одяг потрібних відтінків. Історія знає навіть такі випадки, коли колір допомагав керувати величезною кількістю людей. Яскравий тому приклад - використання червоного кольору (плюс чорний) для розпалювання революцій, воєн і агресії.

Згідно з історичними даними, в 1350 році до н.е., Ніфертіті готувала масла для прийому ванн різних кольорів, аби за допомогою їх покращувати самопочутті і стати красивішою.

Сьогоднішній широкий інтерес до кольоротерапії перш за все пов'язаний з німецьким знахарем Хайнцем Шиглем, який в 1979

році опублікував книгу по цій темі під назвою "Кольоротерапія" [8;214]. В книзі детально розповідається про вплив кольору на загальний фізичний, емоційний та психічний стан людини.

Російський лікар Олег Панков, що тридцять років займався вивченням дії світла і кольорових променів на організм людини, дійшов висновку про те, що колір і сонячне світло можуть замінити майже всі ліки! [7;192]

Центральна нервова система отримує інформацію про зовнішній світ і внутрішній стан органів від спеціалізованих рецепторів. Завдяки інформації, рецепції, що доставляється органами, під дією світла можуть здійснюватися як прості рефлекси, так і складніші рефлекторні реакції, що здійснюють вплив на вегетативну регуляцію серцево-судинної системи, а також відбиваються на різних актах поведінки і психічної діяльності.

Управління органів і систем всього організму можливо здійснювати впливом світла через зоровий аналізатор, який сприймає інформацію із зовнішнього світу і передає її в головний мозок. Дослідження з біофізики підтвердили важливу роль біохімічних реакцій в здобутті і передачі біочастотної інформації.

Світло – це електромагнітне випромінювання з довжиною хвилі від 380 до 760 нанометрів, яке сприймає око людини. [5;234]

Колір – це світло, певної довжини хвилі. Червоний: 620-760нм; помаранчевий: 585-620 нм; жовтий: 560-585 нм; зелений: 510-565 нм; блакитний: 480-510 нм; синій: 450-480 нм; фіолетовий: 380-450 нм. [5;234]

Енергія кольору, потрапляючи на сітківку ока, перетворюється на нервовий імпульс, який передається в гіпоталамус. Гіпоталамус керує функцією внутрішнього середовища організму і забезпечує гомеостаз, він також є сполучною ланкою між нервовою і ендокринною системами, а його клітки трансформують нервовий імпульс в нейрогуморальний.

Світло є природним подразником для зорової системи і функціональний стан людини може мінятися із зміною фізичних характеристик світла. Тому лікувальний вплив світла і, зокрема, кольорами і відтінками на різні органи і системи – є одним з найбільш древніх і ефективних методів безмедикаментозної терапії, що переживає зараз друге народження.

Концепції, що пояснюють механізм дії кольоротерапії [7;192]:

- Психофізіологічна. Пов'язана з трикомпонентною теорією кольоровідчуття Юнга-Гельмгольца, згідно якої відчуття різних кольорів і відтінків, їх психофізіологічна дія на людину

визначаються мірою роздратування кожного з трьох типів колб (червоно-, синє-, і зелено чутливих), що призводить до виникнення нервового імпульсу. За умови стимуляції червоним кольором відбувається підвищення рівня ннорадреналіну, при дії синім кольором – серадоніну.

- Квантова. Ґрунтується на корпускулярній природі світла. Світло має хвилеві і корпускулярні властивості, тому кожен фотон володіє певною кількістю енергії залежно від частоти відповідних коливань, тобто від випромінювання світла.

- Асоціативного кольоросприйняття. Певні колірні визначення або колірні асоціації можуть робити вплив на психоемоційний стан людини.

- Змагання полів зору. Пояснює ефективність кольороімпульсної терапії нормалізацією біоритмів зорового аналізатора, дисенхронізація яких часто буває при зорових патологіях.

- Біоритмотерапевтична. Зв'язує ефективність кольороімпульсної терапії з нормалізацією біоритмів всього організму. Виділяють добові ритми: циклічність фаз сну; основні причини десинхронізації ритмів: психоемоційна напруга, нічна робота. Вирішальне значення для синхронізації ритмів може мати світло із помірно вираженим кольоровим відтінком (синім, зеленим, жовтим, ніжно рожевим).

- Дія на орган зору. Кольоротерапія надає безпосередню дію на структуру очного яблука і м'язовий апарат ока. Це особливо актуально в лікуванні і профілактиці спазм акомодатії, короткозорості, астигматизмі змішаного типу. За численними дослідженнями спеціалістів в галузі медицини зміна кольорових зображень та відтінків спільно зі супроводом класичної музики позитивно впливає не лише на гостроту зору але й психологічний стан пацієнтів.

- Біорезонансна. Ґрунтується на хвилевій природі світла. Лікувальна дія світла на організм людини обумовлена впливом біорезонансних механізмів, пов'язаних з біологічними особливостями діапазонів електромагнітних коливань, що впливають через зоровий сенсорний канал. Нав'язуванням ритмів, близьких до генетично оптимальних частот через зоровий сенсорний канал можна витіснити із загальної хвилевої структури мозку патологічні спектри, тим самим викликати нормалізацію стану. Хвилева структура центральної нервової системи налаштовується на ті спектральні особливості нав'язаного ритму, які є оптимальними для конкретного організму. Правильно

підібраний колір і ритм призводять до нормалізації і оптимізації спектрів ЕЕГ [4;220]

Можливості кольоротерапії за останнє десятиліття значно зросли. Розроблені й упроваджені в практику апарати нового покоління. Сучасні технології дозволяють впливати не лише світлом певного кольору, але і ритмом подачі світлових стимул-реакцій, підібрати індивідуальну програму для кожної людини. На разі метод кольоротерапії активно розвивається і використовується в різних галузях медицини та педагогіки. За останні десятиліття упроваджені різні апарати кольороімпульсної терапії [2; 300].

Наразі соціальні та економічні умови, труднощі в організації медичного обслуговування призвели до зростання захворюваності та скорочені тривалості життя населення України. Більшою мірою до цього схильні люди молодого віку. У структурі захворюваності збільшилася частка хвороб нервової системи і органів чуття, а також кістково-м'язової системи.

Згідно даних МОЗ України стан здоров'я молодого покоління за останні роки, значно погіршився, в структурі захворюваності на лідируючому місці виступає патологія зору, найчастіше виявляється короткозорість, астигматизм, атрофія зорових нервів, глаукома та багато інших зорових захворювань.

Зниження зору вчені пов'язують з умовами сучасної цивілізації, широким розвитком інформаційних та комп'ютерних технологій, інакше кажучи новітніх досягнень науково-технічного прогресу, що виставляють підвищенні вимоги до зорового аналізатора, здебільшого – це постійне зорове навантаження, переважно при слабкості очних м'язів, що є основною причиною зниження зору.

Короткозорість або міопія – є найбільш поширеною причиною зниження гостроти зору. Люди з короткозорістю (міопи) бачать близько розташовані предмети добре, а віддалені-погано. Люди котрі страдають далекозорістю (гіперметропи), навпаки. Майже дві третини всього людства мають далекозорість або короткозорість, тобто володіють аметропічними очима.

У короткозорих людей внаслідок збільшеного розміру очного яблука промені світла від далеких предметів фокусуються попереду сітківки. У результаті в області жовтої плями не виходить ясного зображення, віддалені предмети видно розпливчасто, проте промені світла від близьких предметів у короткозорому оці сходяться точно на сітківці і дають чітке зображення без напруги або з мінімальною напругою при акомодатії, короткозорі люди можуть годинами

читати, працювати з дуже дрібними деталями, при цьому не відчуючи втоми зору.

Далекозорість зору, навпаки, відрізняється слабкою заломлюючою силою або недостатніми розмірами по передній та задній осі. Промені світла від далеких і близьких предметів в такому оці переломлюються менше, ніж потрібно, і чіткого зображення на сітківці не з'являється, так як фокус опиняється за сітківкою ока. Ці зміни умов фокусування зображення в оці, називають рефракційними.

Астигматизм – це неправильне заломлення рогівки. Він зумовлений несферичністю заломлюючих елементів оптичної системи ока – рогівки та обох поверхонь кришталика. Внаслідок, цього зображення предмета стає нечітким. Кожна точка предмета зображується розмитим еліпсом. В залежності від розташування сітківки, розрізняють астигматизм міопічний або гіперметропічний.

Міопічний астигматизм – це коли в одному з меридіанів має місце еметропія (нормальне заломлення оптичного середовища), а в іншому короткозорість або далекозорість.

Гіперметропічний астигматизм – коли сітківка ока знаходиться попереду передньої фокальної лінії, а в обох головних меридіанах є гіперметропія, але різної форми. Для лікування астигматизму характерна корекція окулярами, корекційні вправи для розвитку зорових функцій.

Амбліопія – це функціональна слабкість органу зору. В народі говорять "ліниве око". Заходи по боротьбі з амбліопією спрямовані на плеоптику, комплекс методів лікування амбліопії. Застосовують метод прямої оклюзії, основною метою якої – є досягнення високої гостроти зору. Акцент падає на гігієну зору та тренувальні вправи.

Холіоритеніт – запальний процес судинної оболонки і сітківки ока. Він супроводжується ураженням центральної частини оболонки в поєднанні зі змінами в сітківці. У полі зору виявляється темна пляма, яка заважає, виникає порушення кольоровідчуття, зниження гостроти зору. В лікуванні призначають засоби, які поліпшують проникність капілярів: вітаміни, судинорозширювальні препарати.

Спазм акомодатії – надмірне напруження м'язів ока. "Спазм" супроводжується напругою зору в дальину та зоровим стомленням при роботі на близькій відстані. Такий спазм дає стійке посилення заломлюючої здатності на шкоду зору. Лікування призначають у формі загально зміцнюючих вправ, частий зоровий відпочинок.

Атрофія зорових нервів – зміни нейронів зорового нерва проходять в умовах запального процесу, судинних порушень, травм. Проте розрив, або руйнування якоїсь ділянки аксона призводить до загибелі нейрона. А ці в свою чергу являються нервовими закінченнями. Для лікування характерна стимуляція життєдіяльності нервових волокон, що збереглися. Призначають тканинну терапію, вітаміни групи В, нікотинову кислоту, та інші судиннорозширяючі засоби. Останнім часом поширенні такі методи, як акупунктура, застосування магнітного поля, електростимуляція за допомогою спеціальних електродів, що їх можна наблизити максимально до нерва.

Яким би поганим не був у людини зір, його можна поліпшити за допомогою фізичних методів профілактики і лікування, а саме за допомогою світла, дихання, води, харчування, тренувань.

Як вище зазначалося кольори позитивно впливають не лише на психологічний стан людини, але й гарно діють і на інші функції нашого організму зокрема, на стан зору.

Так червоний колір (620-760 нанометрів) - це колір планети Марс і стихії вогню, згідно з канонами східної медицини. Підвищує судинний тонус і нормалізує серцеву діяльність. За медичними даними, вплив низько інтенсивного червоного лазера (630 нм), зарекомендував себе в лікуванні короткозорості, астигматизму, дистрофії сітківки, косоокості та амбліопії у дітей. Проте передозування може викликати підвищення артеріального тиску і почастішання частоти серцевих скорочень.

Помаранчевий колір (585-620 нанометрів) покращує кровообіг трофіку шкіри, сприяє регенерації (відновленню) нервової та м'язової тканини, підвищує рівень нейроендокринної регуляції, лікує безсоння, підвищує м'язову силу. В офтальмології ефективний при лікуванні амбліопії, міопії, атрофії зорового нерва, дистрофіях сітківки.

Жовтий колір (575-585 нанометрів) активізує вегетативну нервову систему, надає очищаючу дію на весь організм. Це колір радості, гарного настрою, знімає відчуття втоми і сонливість. Ефективний при зоровому перевантаженні, амбліопії, косоокості, атрофіях зорового нерва, дистрофії сітківки.

Зелений колір (510-550 нанометрів) гармонізує, заспокоює, знижує артеріальний і внутрішньоочний тиск, частоту пульсу і головні болі, підвищує імунітет. Ефективний при зоровій втомі, глаукомі, спазмах акомодатії, дистрофіях сітківки, комп'ютерному зоровому синдрому.

Блакитний колір (480-510 нанометрів) заспокоює, має бактерицидну дію, знижує напругу в очах, що супроводжується головним болем. Ефективний при короткозорості, спазмах акомодациї, інфекційних захворюваннях очей, зокрема, кон'юктивітах.

Синій колір (450-480 нанометрів) має антибактеріальні властивості, знижує запальні явища і болі, якщо застосовувати синє світло з теплом. Ефективний при лікуванні запальних захворювань очей, глаукоми, катарактах, помутніння рогівки і склоподібного тіла.

Фіолетовий колір (380-450 нанометрів) надає тонізуючу дію на головний мозок і очі, сприяє виробленню гормонів радості (ендорфінів), мелатоніну. Ефективний при катарактах, помутнінням рогівки, кон'юктивітах, увеїтах.

Отже, сприймаючи колір через очі, ми відновлюємо не тільки стан зору, а й стан кожного енергетичного центру, а значить - здоров'я в цілому. Користуючись порадами кольоротерапії, можна допомогти собі одужати.

Як сказано вище, кольоротерапія широко застосовується для вирішення як фізичних, так і емоційних проблем. Методи кольоротерапії: дія кольірними променями, масаж з використанням масел для кольоротерапії, розгляд і візуалізація кольорів, і навіть вибір одягу певних кольорів і споживання продуктів специфічного забарвлення. У продажу можна знайти безліч засобів для кольоротерапії: масла, сіль для ванни, мило, карти для медитації і окуляри.

Масла для кольоротерапії візуально допомагають нагромаджувати "кольірну" енергію. Їх можна додавати у воду для купання разом з сіллю для ванни, використовувати для масажу скронь, тіла. У ці заряджені сонцем масла входять натуральні кольори різних частин рослин і фруктів, їх основа – масло жажоба, соняшнику, а також сафлорове масло.

Сіль для ванни для кольоротерапії містить натуральні морські солі, які володіють терапевтичними ефектом та допомагають розслабитися, відновлює і тонізує шкіру, а також прискорює загоєння ран.

Окуляри для кольоротерапії – легкі і стильні з кольоровими лінзами. Під дією денного світла колір активізується і потрапляє в організм безпосередньо – через очі. За спостереженнями медиків, зелене скло корисне тим, що не спотворює картину світу, а лише

підкреслює колір. Їх рекомендують носити пацієнтам, що страждають глаукомою. Зелений колір розслабляє нервову систему, викликає відчуття комфорту. При носінні зелених окулярів відтік внутрішньоочної рідини відбувається краще, і внутрішньоочний тиск знижується.

Отже, розширення знань про зв'язки органу зору з іншими органами і системами організму допомагає усвідомлювати, що погляд, бачення і зір – це складні процеси сприйняття навколишнього світу і власного я. Зір необхідний людині не тільки для того, щоб сприйняти зоровий образ, але і для того, щоб здійснити певну послідовність дій іншими органами почуттів, м'язами, щоб зрозуміти і убезпечити себе в навколишньому світі.

Список використаних джерел

1. Акимушкин В. М. Учебно-методические материалы по тифлологии / В. М. Акимушкин, И. С. Моргулис – К.: УТОС, 1990. – 162 с.
2. Гайденок В. С. Новые пути помощи лицам с нарушения зрительного восприятия / В. С. Гайденок, В. А. Феоктистова. – М.: ВЛАДОС, 2000 р. – 300 с.
3. Евмененко Е. В. Психология лиц с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Е. В. Евмененко, А. В. Трущелева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 220 с.
4. Жохов В. П. Реабілітація дітей, хворих на косоокість та амбліопію / В. П. Жохов. – К.: Радянська школа, 1989 – 56с.
5. Панков О. В. Практика восстановления зрения при помощи света и цвета / О. В. Панков. – М.: Астрель, 2011. – 192 с.
6. Синьов В. М. Основи пенітенціарної педагогіки та психології: посібник / В. М. Синьов. – Біла Церква, 2003. – 101 с.
7. Федоренко С. В. Тифлопедагогіка: підручник / С. В. Федоренко. – К., 2009. – 324 с.
8. Шиглем Х. Кольоротерапія / Х. Шиглем. – К.: Лист, 1979. – 214 с.

The article deals with the historical origins of color therapy and its scientific justification. Highlights Ophthalmic concept. The basic causes and ways to overcome visual impairment.

Keywords: the color therapy, chorioretinitis, amblyopia, optic atrophy, spasm of accommodation, farsightedness.

Отримано 4. 12.2013

УДК 37.091.12-05786

Д.С. Коломієць

ДІЯЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСИЛІУМУ В ІНКЛЮЗИВНИХ ШКОЛАХ

Стаття висвітлює основні критерії та вимоги до створення шкільних психолого-медико-педагогічних консилиумів для супроводу в школах з інклюзивним навчанням.

Ключові слова: психолого-медико-педагогічний консилиум, психолого-педагогічне вивчення, командний супровід, інклюзивне навчання.

В статье описаны основные критерии и требования к созданию школьных психолого-медико-педагогических консилиумов для сопровождения в школах с инклюзивным обучением.

Ключевые слова: психолого-медико-педагогический консилиум, психолого-педагогическое изучение, командное сопровождение, инклюзивное обучение.

Запровадження інклюзивного навчання в масових школах викликало низку проблемних ситуацій у адміністративній діяльності закладу. Зокрема, постало запитання, хто ж буде здійснювати психолого-педагогічний супровід учнів з особливостями психофізичного розвитку? Виникла потреба в організації команди фахівців, які б реалізовували такий супровід – психолого-медико-педагогічного консилиуму. Питання щодо створення та діяльності консилиумів залишаються актуальними і тепер. Описані критерії та вимоги щодо діяльності шкільних консилиумів стануть в нагоді практикуючим корекційним педагогам та усім членам консилиуму.

Консилиум – слово латинського походження і в перекладі означає – нарада, обговорення. За критичних ситуацій у лікуванні хворих активно використовується форма консилиуму для того, щоб фахівцям порадитись між собою, обговорити стан хворого, уточнити діагноз, визначити методи лікування. У навчальних

зкладах – це досить ефективна форма співробітництва учасників навчально-виховного процесу з метою обговорення проблем і пошуку їх вирішення.

Оскільки шкільні консилиуми у вітчизняних масових школах почали створювати не так давно, то питання їх організації та функціонування залишаються на даний момент досить актуальними. Основним документом, яким керуються при створенні психолого-педагогічних консилиумів, є Положення «Про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію». Додаткову ж інформацію з даного питання ми можемо почерпнути з робіт російських дослідників М. Р. Битянової, С. А. Котової, О. Б. Григор'євої та ін.

Згідно положення про психолого-медико-педагогічний консилиум закладу освіти, консилиум є однією з форм взаємодії фахівців освітнього закладу, об'єднаних для психолого-педагогічного супроводу учнів, вихованців.

При наявності лікаря консилиум має статус психолого-медико-педагогічного. При відсутності відповідного фахівця консилиум має статус психолого-педагогічного[3].

Психолого-медико-педагогічний консилиум у загальноосвітньому навчальному закладі – це основна ланка у впровадженні інклюзивного навчання.

Що ж таке інклюзивне навчання? Це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками.

Задля якісної реалізації усіх принципів інклюзивного навчання та забезпечення його дієвості у масовій школі створюється психолого-медико-педагогічний консилиум. Члени даного консилиуму розробляють цілу систему цілеспрямованих спільних дій усіх суб'єктів освітнього і соціально-психологічного процесу, мобілізують і концентрують всі ресурси для вирішення найбільш складної ситуації. Взаємодія різних спеціалістів в режимі супроводу психолого-медико-педагогічного консилиуму є достатньо важкою задачею, так як на учасників консилиуму покладається відповідальність за різнобічне вивчення потенціалів особистості, педагогічних умов, причин виникнення ускладнень у дітей і

побудова комплексної програми заходів по наданню допомоги дитині.

Система роботи психолого-медико-педагогічних консилиумів є важливою формою систематичного співробітництва учасників навчально-виховного процесу. Вони повинні бути внесені до річного плану роботи як обов'язкова форма роботи з вчителями, батьками, учнями [2].

Консилиум дозволяє об'єднати інформацію і зусилля вчителів-предметників, класного керівника, шкільного медика, психолога, дефектолога та інших фахівців. На основі цілісного бачення учня, проблем окремого учнівського колективу або паралелей класів на консилиумі можна розробити і реалізувати загальну лінію подальшого навчання і розвитку учнів.

Склад психолого-медико-педагогічного консилиуму: заступник директора (методист освітнього закладу), вчитель-класовод, вчитель-предметник, вихователь, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (олігофренопедагог, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, ортопед); лікар, медична сестра. Кількісний та якісний склад присутніх педагогів визначається метою та завданням консилиуму.

Постійні члени консилиуму присутні на кожному засіданні, беруть участь у його підготовці і подальшому контролі за виконанням рекомендацій. Залежно від типу установи, це:

- заступник директора з виховної роботи (може бути і директор);
- вчитель (вихователь) з великим досвідом роботи;
- вчитель (вихователь) інклюзивного класу;
- дефектолог (олігофренопедагог, ортопед, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог);
- шкільний лікар.

Тимчасовими членами консилиуму вважаються особи, запрошені на дане засідання. Це можуть бути:

- вчитель початкових класів (класний керівник, вихователь), представляючий дитину, або проблеми класу на консилиум;
- фахівець, яким може бути працівник кафедри психології або педагогіки ВНЗ, методист психологічного центру, лікар вузької спеціалізації (психоневролог, психіатр), консультант міської ПМПК;
- інспектор служби у справах неповнолітніх;
- соціальний педагог;
- референтна особа.

Основною метою діяльності консилиуму є надання своєчасної спеціалізованої допомоги учням шляхом здійснення комплексності в діагностико-консультативній, і корекційно-розвивальній роботі, яка забезпечує своєчасне виявлення і кваліфікацію ускладнень дитини [5].

Серед основних завдань психолого-медико-педагогічного консилиуму виділяються:

- виявлення та рання (з перших днів перебування дитини в освітньому закладі) діагностика відхилень (станів декомпенсації);
- профілактика фізичних, інтелектуальних і емоційно-особистісних перевантажень та зривів;
- виявлення резервних можливостей розвитку;
- визначення характеру, тривалості та ефективності спеціальної (корекційної) допомоги в межах можливостей освітнього закладу;
- підготовка та ведення документації, яка відображує актуальний розвиток дитини, динаміку її стану, рівень шкільної успішності.

Психолого-медико-педагогічний консилиум повинен реалізовувати три функції:

- діагностична – вивчення соціальної ситуації розвитку учня, у визначенні домінант його розвитку, потенційних можливостей та здібностей розпізнаванні характеру відхилень у поведінці, діяльності та спілкуванні, а також стану здоров'я;
- виховна – розробка проекту корекції у вигляді низки навчально-виховних заходів, що рекомендуються педагогам, батькам та учням (контроль, корекція, розвиток, лікування);
- реабілітаційна – захист інтересів дитини, що потрапила в несприятливі навчально-виховні або сімейні умови. Зміст сімейної реабілітації – в підвищенні статусу дитини як члена сім'ї або в разі необхідності підвищення зацікавленості батьків життям та справами дитини. Сутність шкільної реабілітації полягає в допомозі в адаптації до нових умов, у подоланні дискомфорту та психологічної незахищеності [4].

Відповідно до мети консилиуми поділяються на:

Первинні консилиуми проводяться після завершення обстеження (кінець жовтня). Їхня мета – визначення особливостей розвитку школярів, можливих умов і форм їх навчання, необхідного супроводження педагогічного процесу.

Планові консилиуми – проводяться в березні. Їх мета – оцінка динаміки процесу навчання та корекційних заходів, а також у разі

необхідності внесення поправок та доповнень до корекційної або розвивальної роботи з учнями.

Заключні консилиуми – проводяться на заключних етапах навчання, після завершення корекційної роботи. Мета – оцінка знань учнів, стану емоційно – вольової та пізнавальної сфери, прогнозування успішності учнів у подальшому навчанні.

Позапланові консилиуми проводяться на вимогу класного керівника або інших педагогів, що працюють з учнями в разі необхідності (виникнення несподіваних проблем у навчанні, вихованні або в процесі корекційної роботи, раптових афективних реакцій). Мета – виявлення причин проблеми, що виникла, знаходження адекватних способів її подолання. До участі в таких консилиумах, як правило, запрошуються учні відповідного класу [5].

Підготовка консилиуму здійснюється кожним учасником окремо.

Психолог обробляє дані психологічного мінімуму або поглибленої діагностики, готує пропозиції по окремим дітям та інформацію по групі, класу в цілому. В його завдання входить також визначити, справи яких дітей обговорити окремо, присвятити цьому достатньо багато часу, а які діти є психологічно благополучними і не стануть предметом окремого обговорення на консилиумі (або для розробки їх супроводу не потрібно багато часу) [1].

Класний керівник, спираючись на результати власних спостережень та систематизації спостережень інших педагогів, готує педагогічну та психологічну характеристику навчальної діяльності й поведінки класу в цілому та окремих учнів, за такими показниками:

- кількісні та якісні характеристики навчальної діяльності (успішність з предметів, можливі причини низької або нерівної успішності);

- психологічні особливості класу (за результатами діагностики та консультацій психолога);

- показники поведінки та спілкування в навчальних ситуаціях;

- умови сімейного виховання.

Вчителі-предметники характеризують конкретних учнів або їх групи за показниками:

- труднощі та особливості, що проявляються під час усних та письмових відповідей, відповідей біля дошки; труднощі, що

виникають під час засвоєння нового матеріалу або повторення, виконання творчих завдань;

- можливі причини описаних труднощів;
- опис типового для учня емоційного стану на уроці;
- опис ситуацій, що викликають в учнів різні емоційні труднощі (плач, агресія, роздратування та ін.)

Медичний працівник – продивляється медичні карти, за необхідністю отримує додаткову інформацію від батьків чи з поліклініки, а також готує виписки для обговорення на консиліумі.

Заступник збирає інформацію про тих дітей, по відношенню до яких потрібно індивідуальне обговорення, і розробляє схему проведення консиліуму, готує необхідну документацію – бланки протоколів консиліумів.

Якщо у школі за штатом не передбачено заступника директора, психолога, медичної сестри, то їхні функції частково розподіляються між класним керівником, вихователем, вчителями-предметниками.

Батьки учнів на етапі підготовки до проведення консиліуму надають необхідну інформацію психологу, класному керівнику, за запитом адміністрації можуть бути присутні на консиліумі. На етапі вирішення проблеми беруть участь в індивідуальних та групових консультаціях, тематичних зборах з психологом, адміністрацією, педагогами. Важливою умовою якісної побудови та реалізації навчально-корекційного процесу є співпраця батьків з класним керівником, психологом, дефектологом та адміністрацією школи.

Після обговорень результатів обстеження дитини, складається колегіальне заключення психолого-медико-педагогічного консиліуму, яке містить відповіді на декілька послідовних питань:

- Яким є психологічний, педагогічний, медичний статус дитини на момент обстеження?
- Якими особливостями і проблемами характеризується розвиток дитини на момент обстеження?
- Яким змістом має бути наповнена програма супроводу дитини у навчально-виховному процесі?
- В яких формах і в які терміни в супроводі дитини братимуть участь психолог, вчителі, вихователі, медичний працівник?
- Чи передбачається і яка за змістом консультативна робота учасників консиліуму з батьками?
- Чи передбачається соціально-диспетчерська діяльність?

Відповіді на ці питання передбачають встановлення термінів виконання тієї чи іншої роботи, конкретного відповідального і

форм контролю. Обговорюється питання про те, яку супроводжуючу роботу можуть взяти на себе учасники консилиуму, а що можна зробити тільки за допомогою сім'ї чи спеціалістів різного профілю поза закладом. Учасники консилиуму визначають форми своєї участі і обговорюють, хто і в якій формі бере на себе роботу з батьками, а також соціально-диспетчерську діяльність.

Робота консилиуму закінчується заповненням підсумкового документу – висновку консилиуму, в якому коротко відображаються відповіді на основні вищезазначені питання.

Отже, задля якісної реалізації командного підходу для супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку варто ознайомитись з усіма вимогами щодо створення та діяльності шкільних консилиумів. Ефективності у корекційній роботі додасть і дотримання вище викладених порад.

Список використаних джерел:

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
2. Консилиум – решение школьных проблем: нормативно-правовые документы, психодиагностические материалы / авт.-сост. О. Б. Григорьева и др. – Волгоград: Учитель, 2009. – 271 с.
3. Положення «Про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію». (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 20.09.96 № 278)
4. Школьный консилиум как инновационная образовательная технология / С. А. Котова // Народное образование: Российский общественно-педагогический журнал. – 2010. № 1. – С. 186-192.
5. Консилиум у системі психолого-педагогічного супроводу школярів : методичні рекомендації / Т. К. Вінник // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. № 9. – С. 24-47.

The article covers the criteria and requirements for the establishment of school psychological, medical and educational support for consultations in schools with inclusive education.

Keywords: psychological, medical and educational consultation, and psychological and pedagogical study, team support, inclusive education.

Отримано 07.12.2013

УДК 376-056.26 : 364.69-787

Н.І. Коцюбанська

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У статті розглядаються питання комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-реабілітаційних заходів з метою корекції вад розвитку, соціокультурної інтеграції і адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Ключові слова: корекційно-розвивальна робота, діти з особливостями психофізичного розвитку, реабілітаційний центр, комплексний підхід.

В статье рассматриваются вопросы комплексного подхода к планированию и реализации коррекционно-реабилитационных мероприятий с целью коррекции нарушений развития, социокультурной интеграции и адаптации детей с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, дети с особенностями психофизического развития, реабилитационный центр, комплексный подход.

Народження дитини – завжди радість. Кожна мама мріє, щоб малюк мав міцне здоров'я і був щасливим. Але, на жаль, життя набагато складніше, ніж нам часто здається. За даними МОН України, за останні 5 років на 22% зросла кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Вчені дослідили, що розвиток дітей з особливими потребами проходить за тими ж законами, що і розвиток інших дітей, просто він має свої специфічні відмінності. Такі діти мають власні радості і болі, мрії і проблеми, інтереси і потреби, неповторний і напружений духовний світ. Вони теж хочуть щоб їх любили, заслуговують на щастя, потребують підтримки і розуміння. Прагнуть повноцінно і гідно жити, бути впевненими у собі, брати посильну участь в житті суспільства.

Основними умовами, за яких дитина з особливими потребами

виростає щасливою і комунікабельною, є, по–перше, родина, де її люблять такою, яка вона є, не критикують і не фіксують увагу навколо її проблем; по-друге можливість спілкування з однолітками в колективі; по-третє, наявність спеціалістів, які зможуть вчасно розвинути потенційні можливості й здібності дитини.

З метою надання допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в Україні, функціонують навчально-реабілітаційні заклади, в яких створені умови для своєчасного повноцінного фізичного, психічного та духовного розвитку цих дітей. У цих закладах здійснюється не лише навчання і виховання учнів, а й проводиться корекційно-реабілітаційна та профілактично-лікувальна робота з метою корекції вад розвитку, соціокультурної інтеграції і адаптації даної категорії дітей.

Реабілітація – це система заходів, спрямованих на відновлення втрачених чи послаблених властивостей і функцій організму. Корекція – це спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку дитини з особливими потребами з метою як найбільшого наближення до норми [6].

З огляду на наведене визначення, корекція тісно пов'язана з поняттям розвитку дитини взагалі, а тому у системі спеціальної освіти розглядається як корекційно-розвивальна робота. Зазначимо також, що корекційно-розвивальна робота здійснюється засобами педагогічного процесу - його змістом, методикою, організаційними формами. А педагогічний процес, метою якого є корекція розвитку дитини, визначається як корекційно-спрямований.

Особливим завданням реабілітаційних центрів є корекція розвитку дітей. Однак, незважаючи на значущість проблеми корекції та значну кількість присвячених їй досліджень (І.Г.Єременка, В.А.Липи, М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової, В.М.Синьова, О.П.Хохліної та ін.), вона ще й досі залишається актуальною в теоретичному і практичному плані. Зокрема, потребує уточнення поняття сутності корекційної роботи і корекційно-спрямованого педагогічного процесу з різними категоріями дітей; того, які ланки і яким чином мають забезпечувати виправлення відхилень у розвитку тощо.

Корекція є складовою єдиної системи спеціальної освіти. Компонентами спеціальної освіти є процеси навчання, виховання та корекції. При цьому корекція розглядається як основа навчально-виховної роботи в спеціальному закладі: без цілеспрямованого подолання чи послаблення недоліків знижується ефективність

навчання й виховання дітей, ускладнюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками, поведінковими та особистісними новоутвореннями. Водночас зауважимо, що виділити складові частини спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можливо лише абстрагуванням функцій кожної з них для їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи. Якщо корекцію, навчання, виховання брати як відносно самостійні компоненти педагогічної системи, то відмінність між ними полягає в меті, особливостях педагогічного процесу, показниках ефективності.

Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі складові педагогічного процесу – організація, зміст, методика. Проте особливості корекційно-розвивального впливу визначаються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки його метою, визначеною відповідно до предмета корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Саме від предмета корекції, тобто від того, що необхідно виправляти та розвивати в дитини, залежить постановка мети, пошук спеціальних шляхів організації педагогічного процесу, добір відповідних методичних засобів та змісту навчання, визначення показників його результативності.

Вчені (С.П. Миронова, В.М. Синьов, Б.К. Тупоногов, О.П. Хохліна) зазначають, що корекція розглядається як основа навчально-виховного процесу у спеціальному освітньому закладі. А саму корекційну роботу важливо аналізувати як специфічну систему, яка містить цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний компоненти педагогічного процесу [6].

Корекційно-педагогічний процес – від побудови цілей до досягнення результату - потребує постійного систематичного контролю, дослідження динаміки, оцінювання ефективності .

Важливо відзначити, що умовою успішної корекційної роботи є неперервність і комплексність психолого-медико-педагогічного впливу, тому необхідно, щоб кожен вчитель, вихователь, психолог, дефектолог, лікар, реабілітолог ставили спільні корекційно-розвивальні цілі і, взаємодіючи, координували їх з метою розкриття особистого потенціалу кожної дитини.

С.П. Миронова зазначає, що праця педагога-дефектолога виходить за межі традиційних видів роботи вчителя, оскільки охоплює: консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну та корекційну діяльність [2]. Ця

багатогранність підпорядкована меті професійної діяльності педагога-дефектолога. Йдеться про соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами у систему суспільних стосунків. Для реалізації цієї мети всі компоненти педагогічної діяльності дефектолога мають бути корекційно спрямованими, а власне корекційна робота - виділяється у специфічний вид діяльності [2].

С.П. Миронова зауважує: "система корекційного впливу на учнів має бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість у цілому, в єдності таких її компонентів, як: пізнавальні, емоційно-вольові, психічні процеси; досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка. Відповідно вчителю необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними; дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в закладі і сім'ї"[2].

Важливою ланкою в даній системі є психологічний супровід, який в реабілітаційному центрі є цілісним, системно організованим процесом, у процесі якого створюються соціально-психологічні умови для успішного навчання та психічного розвитку кожної дитини. Що ж необхідно зробити для створення таких умов та якими засобами краще їх створювати?

По-перше, слід здійснити розгорнуте психолого-педагогічне вивчення дитини. Необхідно мати чітке уявлення про рівень її розвитку, актуальні та потенційні можливості, потреби й життєве орієнтування.

По-друге, середовище слід перебудувати, модифікувати в такий спосіб, щоб воно було якнайсприятливішим для розвитку дитини.

По-третє, необхідно допомогти самій дитині у вирішенні тих проблем, що виникли в неї під час взаємодії із цим середовищем.

Отже, можна сформулювати три взаємопов'язані завдання психолого-педагогічного супроводу:

- систематичне дослідження психолого-педагогічного статусу дитини та динаміки її психічного розвитку в процесі корекційного навчання і виховання;

- створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учня;

- створення соціально-психологічних та корекційно-розвиткових умов для надання допомоги дитині.

Завданням психологічного супроводу є розкриття своєрідності психічного розвитку дітей з особливими потребами; вивчення особливостей емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності:

перебіг окремих процесів, їх розвиток у навчальній діяльності, умови, що впливають на ефективність розвитку кожної пізнавальної функції, а також розвиток особистісного потенціалу дитини.

Отже, результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями психофізичного розвитку, від комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Важливо забезпечити сприятливий простір для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку, створити таку атмосферу порозуміння та взаємодопомоги, щоб забезпечити дитині можливість подолати неадекватні установки і стереотипи, самоствердитися, проявити власні здібності. Одне з основних завдань реабілітаційних центрів – допомогти вихованцям самовизначитися, знайти своє місце в житті, повноцінно жити в соціумі.

Список використаних джерел

1. Липа В. А. Психологические основы педагогической коррекции / В. А. Липа. – Славянск : Предприниматель Маторин Б. И., 2012. – 386 с.
2. Миронова С. П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога / С. П. Миронова // Дефектологія. – 2004. – №2. – С. 11–14.
3. Синьов В. М. Роль та завдання розумового виховання учнів допоміжної школи / В. М. Синьов // Питання дефектології. – 1980. – №4. – С.16-18.
4. Спеціальна психологія : тексти. / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. – 1999. – Ч. 1. – 158 с.
5. Спеціальна психологія : тексти. / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ. – 2001. – Час. 2. – 140 с.
6. Хохліна О. П. Корекційно-розвивальна робота в спеціальних закладах освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку: теоретичний аспект проблеми. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами / О. П. Хохліна. – К. : Університет "Україна", 2004. – 448 с.

In the article it highlights the issues of comprehensive approach to planning and implementing correctional and developmental steps to correct the defects of development, socio-cultural integration and adaptation of children with peculiarities of psychophysical behaviour.

Keywords: correctional and developmental work, children with peculiarities of psychophysical behaviour, rehabilitation centre, comprehensive approach.

Отримано 4.12.2013

УДК 35.075.7(477.43)

Т.Г. Олійник

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНСУЛЬТАЦІЇ

У статті з'ясовуються особливості організації діяльності Кам'янець-Подільської міської психолого-медико-педагогічної консультації, висвітлено досвід її роботи щодо виконання основних завдань та функцій.

Ключові слова: Кам'янець-Подільська міська психолого-медико-педагогічна консультація, класифікатор, делеговані функції, просвітницька діяльність.

В статье освещаются особенности организации деятельности Каменец-Подольской городской психолого-медико-педагогической консультации, опыт работы по реализации основных заданий и функций её деятельности.

Ключевые слова: Каменец-Подольская городская психолого-медико-педагогическая консультация, классификатор, делегированные функции, деятельность по просвещения населения и педагогических работников.

XXI століття – століття змін, інновацій, століття інтелекту,

глобалізації – диктує свої умови життя, проповідує інші цінності, пред'являє нові вимоги. Сучасний стиль суспільного життя характеризується входженням України в культурно-освітній європейський простір, що обумовлює активну тенденцію інтеграції в суспільство осіб з особливими освітніми потребами.

Реалізація прав дитини, згідно Конвенції ООН, в першу чергу спрямована на забезпечення всіх дітей, у тому числі з вираженими відхиленнями у розвитку, повноцінним суспільним життям, шляхом забезпечення їх реабілітаційними службами, навчанням, вихованням. Саме тому основним завданням Кам'янець-Подільської міської ради є турбота про дотримання права дітей на доступну світу, зокрема дітей-інвалідів та дітей з особливими освітніми потребами.

Міською радою здійснюються всі необхідні заходи, щоб для дітей, які мають вади психофізичного розвитку, створити умови для реалізації їхнього права вибору типу навчального закладу та змісту і форм освіти.

Для належного вирішення даної проблеми рішенням виконкому міської ради в 1994 р. було відкрито міський діагностико-консультаційний пункт. Згодом, рішенням виконкому Кам'янець-Подільської міської ради від 7 липня 2005 року № 1306 його реорганізовано в міську психолого-медико-педагогічну консультацію, затверджено її Положення та штатний розпис.

Кам'янець-Подільська міська психолого-медико-педагогічна консультація здійснює консультативну, методичну, психолого-педагогічну, корекційно-розвиткову, аналітичну, прогностичну, профілактичну, просвітницьку діяльність. А також виконує делеговані управлінням функції щодо організації і контролю

- за індивідуальним навчанням дітей з особливими освітніми потребами,
- роботою логопедичних пунктів у загальноосвітніх школах,
- груп спеціального призначення в дошкільних навчальних закладах,
- консультаційного центру щодо запровадження інклюзивного навчання та виховання.

В структуру міської ПМПК входять психолого-медико-педагогічна комісії, консиліуми, ради загальноосвітніх, дошкільних навчальних закладів. На кожне засідання психолого-педагогічної ради міської консультації запрошується представник шкільної чи дошкільної комісії (ради, консиліуму), консультанти міської

консультації закріплені за однією із шкільних, дошкільних комісій і часто присутні на їх засіданнях, надають практичну допомогу.

Міська ПМПК обслуговує три категорії населення міста: дітей, батьків, (або осіб які їх замінюють), педагогів.

Щодо дітей – то консультація здійснює комплексне вивчення проблем розвитку дитини і визначає для неї конкретну індивідуальну корекційно-педагогічну допомогу і обслуговує 14588 дитячого населення від 0 до 18 років, серед якого-4708 дошкільнят та 9880 школярів;

Для батьків – надає рекомендації, проводить навчальні та практичні консультації, заняття з питань корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку.

Для педагогів і спеціалістів закладів освіти – надає психолого-педагогічну, методичну допомогу і підтримку в їхній роботі з дітьми, які мають психофізичні вади.

Основним завдання міської ПМПК є своєчасне виявлення дітей з вадами розвитку, починаючи від народження, облік їх кількості за освітніми потребами з урахуванням видів порушень. Позитивним є те, що більшість виявлених дітей – це діти раннього та дошкільного віку. Серед виявлених вперше дітей у 2012 році (278 дітей) 194 дошкільника і 84 школярів.

Консультація, відповідно до делегованих управлінням освіти і науки їй повноважень, надає рекомендації щодо комплектування спецгруп в дитячих садках, інклюзивних та інтегрованих класів у загальноосвітніх школах, визначає форму навчання та навчальну програму для дітей з особливими потребами.

В ПМПК створена психолого-педагогічна рада, склад якої затверджено спільним наказом управління освіти і науки та управління охорони здоров'я. Психолого-педагогічне вивчення, як і інші види роботи з дитиною, в ПМПК проводиться тільки з відома батьків (або осіб які їх замінюють) та за їх письмової згоди.

Консультантами постійно поповнюється та аналізується банк даних дітей та підлітків, які мають вади у психофізичному розвитку. Окремо ведуться банки даних про дітей з інвалідністю; про дітей-сиріт; про учнів, які навчаються за індивідуальною формою навчання; про дітей та учнів, які навчаються і виховуються в класах (групах) з інклюзивним навчанням; про дітей, які навчаються в спецгрупах дошкільних навчальних закладів; про учнів, які навчаються в спеціальних загальноосвітніх школах та про дітей, які потребують навчання в закладах МП і СЗН .

Відповідно до Положення, в штаті міської ПМПК передбачено посади:

- Завідувач міської ПМПК
- Консультант – вчитель-дефектолог (олігофренопедагог)
- Консультант – вчитель-дефектолог (тифлопедагог)
- Консультант – вчитель-дефектолог (сурдопедагог)
- Консультант – вчитель-логопед
- Консультант – психолог-фахівець з питань девіантної поведінки
- Консультант – практичний психолог-фахівець з питань інтелектуального розвитку дитини
- Консультант – дитячий лікар-психіатр (невропатолог)
- Лікар ЛФК

Всі консультанти мають вищу спеціальну освіту та вищу кваліфікаційну категорію. Педагогічне звання “вчитель-методист” мають 5 консультантів. Консультанти Матвєєва М. П, Гаврилова Н.С. є кандидатами психологічних наук, Миронова С.П. – доктор педагогічних наук, завідувача кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Саме така співпраця дає можливість використовувати в практичній діяльності ПМПК наукові досягнення та інноваційні технології.

Для ведення відповідної документації існує затверджена наказом управління освіти і науки номенклатура справ та розроблений консультантами Класифікатор всього наявного в кабінеті наочного, демонстраційного-роздаткового, діагностико-корекційного матеріалу, довідкової літератури, спецпосібників, матеріалів з досвіду роботи, електронних підручників та статей, ігрових завдань для корекційної роботи, відеозаписи різних форм методичної роботи, конкурсів, тижнів педагогічної майстерності посібників.

Соціальними педагогами загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів та консультантами ПМПК проводиться патронаж дітей та учнів, які не відвідують навчальні заклади через важкі порушення у психофізичному розвитку.

В загальноосвітніх школах та дитячих садках працюють піклувальні ради, а в ДНЗ № 21, 30 створені консультаційні центри для батьків.

Певним здобутком освіти міста є розробка нового змісту навчання і виховання окремих категорій дітей з особливостями у розвитку. Рішенням п'ятдесят восьмої сесії Кам'янець-Подільської міської ради V скликання від 28.05.2010 року № 45 затверджено "Програму інклюзивного навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх, дошкільних, позашкільних навчальних закладів міста Кам'янця-Подільського на 2010-2013 роки". На сьогодні дану програму реалізують 7 базових загальноосвітніх шкіл (№2, 3, 6, 7, 11, 12, 16), в яких 38 класів інклюзивного навчання для 96 учнів та 3 дошкільних навчальних заклади (№1, 20, 22) де є 11 інклюзивних груп для 28 дітей з особливими освітніми потребами. Додатково в штатний розпис навчальних закладів введено 7 вчителів-дефектологів, 4 вчителі-тифлопедагогі, 2 вчителі-логопеди, 5 спеціальних психологів, 7 асистентів вчителя, 1 соціальний педагог.

Для кожного учня корекційним педагогом за участю консультантів міської психолого-медико-педагогічної консультації розробляються індивідуальні плани корекційно-розвиткової роботи, які спрямовані на відновлення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму, одержання належної корекційної допомоги та розвиток індивідуальних здібностей згідно з можливостями.

Постійно консультанти проводять психолого-педагогічну і медичну просвіту серед населення. Адресатом просвітницької діяльності фахівців ПМПК в першу чергу є батьки (або особам які їх замінюють), а також усе доросле населення, у якого важливо сформувані гуманне і розумне відношення до дітей і підлітків з відхиленнями в розвитку, у тому числі до дітей з інвалідністю, дітей-сиріт. Для зручності в роботі створено цільові групи. За кожною групою закріплено консультанта.

Укладено угоду про співпрацю психолого-медико-педагогічної консультації з кафедрою корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, кафедрою логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології національного університету, спеціальною школою-інтернатом I-III ст. та НРЦ.

Працівники консультації керують роботою методичних об'єднань шкільних та дошкільних вчителів-логопедів, вихователів спецгруп дошкільних навчальних закладів, вчителів-дефектологів навчальних закладів, беруть участь у семінарах директорів шкіл та їх заступників з навчально-виховної роботи, у вузівських конференціях, проводять майстер-класи, тренінги.

Період дитинства самою природою призначений для розвитку процесу самореалізації за участю дорослих, засобами виховання, навчання, підтримки здоров'я. В цей час формується особистість, спосіб життя, світогляд, стиль поведінки тобто те, що дає людині можливість упродовж дорослого життя як найповніше реалізувати закладений в ній потенціал.

Список використаних джерел

1. Кабінет міністрів України постанова від 18 липня 2012 р. № 635 Київ Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963. “Про введення посади асистента вчителя” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//http://document.ua/pro-organizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html](http://document.ua/pro-organizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html).
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//http://document.ua/pro-zatverdzhennja-koncepciyi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchan-doc34598.html](http://document.ua/pro-zatverdzhennja-koncepciyi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchan-doc34598.html).
3. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах Інклюзивного навчання” від 26.07.2012 № 1/9-529 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//http://document.ua/pro-organizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html](http://document.ua/pro-organizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um-doc106554.html).
4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” від 18.05.2012 № 1/9-384 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-organizaciyu-inklyuzivnogo-navchannja-u-zagalnoosvitnih--doc103247.html>.
5. Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0931-04>.
6. Указ Президента України № 1163/2011 Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/14307.html>.

The paper investigated peculiarities of organization of Kamenet z-Podolsk City psychological, medical and educational consultation highlighted the experience of its work to perform basic tasks and functions.

Keywords: Kamjanetsky City psychological, medical and educational advice, classifier, delegated responsibilities and educational activities

Отримано 4. 12.2013

УДК 376-056.262

Т.О. Омельчук

РОЛЬ ГРИ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті висвітлюється питання збереження здоров'я слабозорих дітей в початковій школі, розкривається роль гри у навчально-виховному процесі, подаються елементи здоров'язберігаючих технологій.

Ключові слова: гра, діти зі зниженим зором, офтальмотренажери, здоров'язберігаючі технології, психомоторні розминки, вправи для очей.

В статье рассматривается вопрос сохранения здоровья слабовидящих детей в начальной школе, раскрывается роль игры в учебно-воспитательном процессе, представляются элементы здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: игра, слабовидящие дети, офтальмотренажеры, здоровьесберегающие технологии, психомоторные разминки, упражнения для глаз.

Питання збереження здоров'я дітей у початковій школі набувають дедалі більшої актуальності. Як показує практика, уже у дітей першого класу погіршуються постава, зір, виникають

психічна неврівноваженість та інші відхилення від норм розвитку. Мистецтво бути здоровими полягає в набутті молодшими школярами життєво важливих навичок щодо його збереження та зміцнення. І цим питанням треба приділяти якомога більше уваги в початкових класах, тому що в цей період активно дозріває тілесна організація дітей.

Отже, перед сучасним учителем постає відповідальна задача – спланувати навчальний процес так, щоб надати учню необхідний обсяг знань та не нашкодити здоров'ю. У статті описано, як ми адаптували елементи здоров'язберігаючих технологій на практиці у школі для слабозорих дітей. Особливу увагу приділяємо поліпшенню зору, профілактиці короткозорості й руховій діяльності учнів.

Короткозорість частіше всього з'являється в період навчання в школі. Це пов'язано з тим, що напружується ближній зір під час навчання читанню та письму. Очі пристосовуються до роботи на близьких відстанях і втрачають здібність чітко бачити окремі предмети. Щоб подолати цю проблему, необхідно розширити зорову активність очей за всіма напрямками.

Для профілактики короткозорості рекомендуємо спеціальну гімнастику для очей – офтальмотренажери.

Це елементи здоров'язберігаючих технологій, яку розробила група російських учених під керівництвом професора, доктора медичних наук, педагога-новатора В. П. Базарного (рис.1) [1; 2].

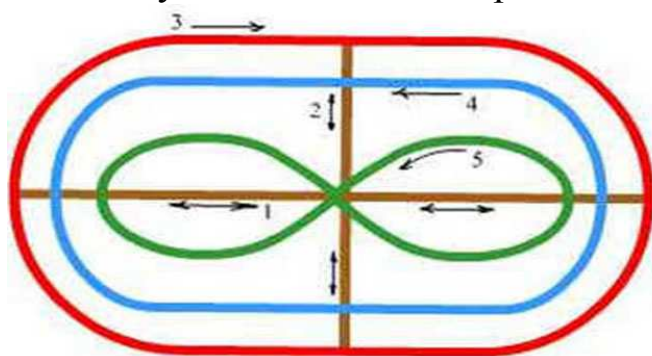


Рис.1 Круги В.П.Базарного

Круги В.П. Базарного – це паперовий офтальмотренажер (плакат-схема зорово-рухових проекцій) дозволяє переключати погляд з режиму близького зору на дальній. Збільшується працездатність, активізується почуття зорової координації, розвивається зорово-моторна реакція. Виготовити плакат схему

легко. Для цього знадобляться ватман та різнокольорові маркери. Товщина лінії траєкторії – 1 см. Рекомендовані кольори – червоний, синій, зелений, жовтий. Паперовий тренажер розміщують на стінах або над дошкою.

На схемі стрілками показані траєкторії, за якими має рухатись погляд у процесі виконання завдань. Кожна траєкторія відрізняється кольором.

1. Зверху – донизу.
2. Ліворуч – праворуч.
3. Зовнішній овал.
4. Внутрішній овал.
5. Кола в центрі.

З офтальмотренажерами учні працюють 3 – 5 хвилин на уроці, частіше після роботи, яка вимагала напруження очей (рис.2).

Вправи проводять сидячи або стоячи. Учитель пропонує знайти зручну позицію, зробити вдих та довгий видих, після чого зафіксувати погляд на початку шляху, прослідувати доріжкою очима за указкою. Педагог звертає увагу на те, щоб голови учнів були нерухомими. Можна запропонувати тримати голову руками, поки діти навчаться керувати очима. На наступному етапі вихованці працюють без указки, не тримаючи голови.



Рис. 2 Офтальмотренажери для зорового розвантаження

Природа створила наш організм так, що рух – головне у житті людини. А упродовж уроку діти практично нерухомі. За такого психомоторного напруження учень початкових класів уже через 15 хвилин має навантаження як космонавт під час старту ракети. У результаті – втома, затримка фізичного та психічного розвитку, порушення постави, нервові розлади. При виявленні в дітей перших ознак перевтоми необхідно робити перерви, під час яких діти виконують різноманітні вправи. Розв'язуючи це питання, ми намагаємося планувати на уроці проведення звичайних валеологічних пауз, а саме психомоторних розминок. Наведемо для прикладу психомоторні розминки.

Неслухняні ведмежата

Ведмедики поїли немиті яблука. У них заболіли животи: Ой-ой-ой, живіт болить! Йо-йо-йо, мене нудить! Ой, не з'їм нізачо в світі Більше яблука немиті!

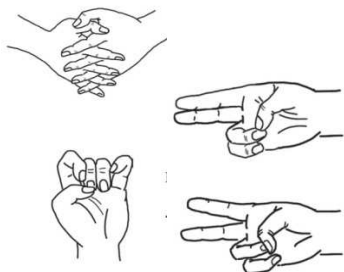
Зоопарк на прогулянці

Діти рухаються, як зайчата, лошата, жаби, лисички. Спочатку ведучий демонструє ходу кожного звіра, потім може лише називати його.

Важливою частиною роботи з розвитку дрібної моторики є пальчикова гімнастика. Її доцільно використовувати на уроках письма, математики, після виконання письмових завдань. Наведемо для прикладу пальчикову гімнастику.

Пальчикова гімнастика

Руки на парти, пальці в кулак,
Зробимо вправу ми, дітоньки, так:
Пальці стискаємо і розтискаємо,
Мов пластилін розминаємо.
Будемо вправу з вами кінчати.
Буде тепер нам легше писати.



Також під час уроків та в позаурочний час виконуємо різні вправи для очей. Це допомагає зняти втому очей і виправити зір. Наведемо для прикладу різні вправи для очей.

Вправи для зняття втоми очей, розслаблення зорової системи:

1. Запропонувати дитині подивитись праворуч, потім ліворуч, кожного разу повертаючи голову в тому ж напрямку, що й очі (але в жодному разі не навпаки).

2. Нехай дитина спробує розгойдувати тіло, голову та очі подібно до маятника. Очі при цьому мають бути заплющені, а очні яблука рухатися разом з головою.

3. Навчити дитину наслідувати ходу слона: зробити один крок правою ногою і хитнути тілом, повернути голову й очі вправо, а потім навпаки [5; 6].

Вправи на покращення циркуляції крові в органі зору:

1. "Повороти пальців".

Дитина має поставити вказівний палець однієї руки перед носом. М'яко повертаючи голову з одного боку в інший, намагатися дивитися не на палець, а повз нього. Буде здаватися, що пальчик рухається. Це відчуття посиляться, якщо повороти робити із закритими очима, щоб кінчик носа щоразу торкався пальця. Якщо дитині не вдається досягти ілюзії руху пальця, тоді нехай вона піднесе до носа долоню з широко розтуленими пальцями. Повертаючи голову, нехай дивиться крізь них, уявляючи, що перед нею парканчик. Пальці мають наче пропливати перед нею. Потрібно чергувати 3 повороти із закритими очима, 3 – з відкритими. Таких поворотів слід виконати 10-15. Необхідно стежити за рівним диханням.

2. Потрібно розмістити вказівний палець однієї із рук дитини на відстані 15 см від її правого ока. Нехай вона трошки повертає голову зі сторони в сторону, дивлячись перед собою. Має здаватися, що палець рухається. Ця вправа дещо легша за попередню і дає змогу швидше досягти ілюзії рухів пальця.

3. "Пишемо носом".

Запропонувати дітям із заплющеними очима виводити в повітрі носом, ніби олівцем, дуже великими буквами своє ім'я. Потім опустити голову, швидко покліпати очима.

Вправи на тренування акомодацийних м'язів:

1. Запропонувати дітям заплющити очі, прикрити їх долонями та уявити чорне поле. Потім намалювати носом маленьку букву "о". Всередині неї – ще меншу, а всередині цієї – ще меншу і т.д., поки не вийде крапка. А посеред крапки поставити маленький значок "+". У центрі цього значка – знову крапку, тільки ще меншого розміру. Якщо її проколоти голкою, навколо голки можна намалювати коло. В кінці вправи – покліпати очима.

2. Вправа "Мітка".

Дитина в призначених їй окулярах стає біля вікна на відстані 30 см. На склі на рівні очей дитини кріпиться "мітка" круглої форми (кольорова) діаметром 3-5 мм. Запропонувати дитині дивитись на цю мітку 2-3 секунди, Вдалині, на лінії погляду, що проходить через цю мітку, вона фіксує поглядом будь-який об'єкт. Почергово переводити погляд з мітки на склі на цей предмет. Вправа

проводиться в перші два дні - 5 хв., в інші дні – 7 хв. Виконується 2-3 рази в день.

Вправи на виконання кліпання:

Кліпання – рефлекторні рухи повік людини. Кліпати потрібно якомога частіше. Слід проводити такі вправи:

- закрити долонею праве око, а лівим безперервно кліпати. Потім навпаки;

- нехай дитина подивиться в дзеркало на своє праве око і кліпне лівим оком. Потім подивиться на ліве око, а кліпне правим;

- перекидаючи з руки в руку м'ячик, потрібно кліпати при кожному торканні його руками.

Вправи для лікування міопії (короткозорості):

- Голова нерухома. Рухаються лише очі. В простягнутій руці тримати олівець, рухати в праву, ліву сторону, вниз. Стежити очима.

- Дитину поставити біля стіни великої кімнати, не повертаючи голову, вона має переводити погляд з правого верхнього кута кімнати в лівий нижній, з лівого верхнього – в правий нижній. Повторити 10 разів.

Вправи для лікування гіперметропії (далекозорість):

- Підійти до вікна та деякий час чергувати розглядання предметів на далекій та близькій відстані. Виконувати рухи очима: вправо-вліво, вгору-вниз.

- Уявити "вісімку" та обвести її поглядом спочатку вертикально, потім горизонтально. Повторити 3-4 рази.

Вправи для лікування косоокості

Косоокість - патологія очорухового апарату, що полягає в періодичному або постійному відхиленні зорової вісі одного або обох очей від загальної точки фіксації. Супроводжується порушенням бінокулярного зору і значним зниженням гостроти зору на оці, що косить):

"Мандрівка до чарівного світу". Педагог пропонує дітям помандрувати разом з ним до чарівного лісу та спробувати пройти доріжками так, щоб не сполохати лісових звірів, до галявині в кінці лісу. Ходьба по відбитках слідів червоного кольору, покладених п'ятками разом, носками нарізно – для дітей зі збіжною косоокістю; зеленого кольору, покладених носками разом, п'ятками нарізно – для дітей з розбіжною косоокістю.

Якщо ліве око косить усередину, то передовсім дитині треба прикрити долонею або пов'язкою праве око. Стати прямо, виставити вперед праву ногу. Нахилитись, потягнутися рукою до носка правої ноги, а потім, не випрямляючись, підняти цю руку вгору, немов вказуючи на літак у небі з лівого боку від дитини. Протягом однієї фізхвилинки треба виконати 6-12 поворотів.

Якщо ліве око косить назовні, дитині необхідно виставити вперед ліву ногу і, нахилившись, потягнутися правою рукою до носка лівої ноги. Вказувати рукою в тому напрямі, у якому вона хочете переміщати око. Якщо в повороті має потребу праве око, то для рівноваги потрібно висунути вперед ліву ногу. Вибирати рухи з урахуванням бажаного напрямку повороту. Нахил уперед виконує допоміжну функцію, оскільки сприяє активізації кровообігу в області очей.

Способи виправлення косоокості

Повороти

Дитина має стати спиною до сонця, прикрити рукою око, що дивиться прямо, і починати повертати голову і лікоть у бік ока, що косить, так, щоб на нього впав відблиск сонця. Повороти потрібно проводити ритмічно. В ході тренування необхідно зробити не менше 10 поворотів.

З метою розвитку дітей з вадами зору збережених аналізаторів, необхідно особливу увагу звертати на використання таких корекційних ігор та вправ:

1. Ігри-вправи на розвиток зорового сприймання:

- ігри на формування просторових уявлень і орієнтування („Лабіринти”, „Що ближче? Що далі?”, „Що справа? Що зліва”, „Знайди скарб”, „Шукай за завданням”, „Холодно-тепло”, тощо);

- на розвиток основних сенсорних функцій (розрізнення за кольором (Наприклад: дітям, які мають залишки зору, ігри на впізнавання і називання кольору, а для тотально сліпих - ігри на задоволення їх природної необхідності знати колір оточуючих предметів), формою, величиною, аналітичне сприймання предмета);

- на розвиток гостроти зору (з використання мозаїки різної величини і форми, з нанизування намистинок та шнурів, сортуванням насіння, плетінням тощо);

- на розвиток окорухаючої функції (з малюванням по пересічному контури, обведенням по зовнішньому і внутрішньому

контурах, малюванням через кальку, малюванням по крапках, лабіринти тощо);

- на розвиток бінокулярного і стереоскопічного зору („Злови рибку”, співставленням об’єктів за контуром, метанням в ціль, кільцекидами, метанням в ціль, в обруч, „Більярд” тощо);

- на розвиток дотикового сприймання („Чарівний мішечок”, „Що з чого зроблено” тощо).

Виконуючи ігри та вправи можна включати заспокійливу музику.

Отже, корекційно-виховна робота у формі гри реалізує достатній розвиток емоційно-вольової сфери, сприяє формуванню у дітей ціннісних уявлень і понять, збагаченню емоційного досвіду. Також стимулює адаптацію до навколишнього й соціального середовища, опанування різних видів діяльності: навчання, праці, спілкування; формує особистісне ставлення до довкілля, етичних і моральних норм, рівень загальної ерудиції, що сприяє неперервному навчанню протягом життя.

Використання ігор із слабозорими дітьми початкової школи забезпечує підвищення ефективності навчально-виховного процесу, створює простір для реалізації творчих здібностей дітей, сприяє згуртованості дітей, вихованню працелюбності, чуйності, поваги до старших та ровесників.

Чудове лікування та профілактика, спрямована на збереження гостроти зору і зняття напруги стомлених очей. Це - виконання вправ для очей, використання офтальмотренажерів.

Список використаних джерел

1. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие / В.Ф.Базарный. – М. : АРКТИ, 2005. – 176 с.

2. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде / В.Ф.Базарный. – М. : АРКТИ, 1995. – 328 с.

3. Дубогай А. Д. Обучение в движении: Здоровьесберегающие педагогические технологии в начальной школе / А. Д. Дубогай – М. : Изд. дом «Школьный мир», 2005. – 112 с.

4. Єрмаков В.П. Розвиток, навчання і виховання дітей з порушеннями зору/ В.П. Єрмаков, Г.А.Якунін. – М. : Освіта, 1990. – 20 с.

5. Збережемо зір: Методичний посібник / упоряд.: А. Буданцева, І. Кузик. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2007. – 164 с.

6. Мартин Суссман. Програма улучшения зрения / Мартин Суссман, [пер. с англ. П.Самсонов]. – Минск : Попурри, 2008. – 112 с.

In the article examines the health of visually impaired children in elementary school, explores the role of games in teaching - educational process, represents the elements of health - technology.

Keywords: game, visually impaired children, simulator for eyes, health-saving technologies, psychomotor warm-up, exercises for the eyes.

Отримано 6.12.2013

УДК 376:004

Л.Й. Романишина

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкрито основні завдання, перспективи, проблеми впровадження інформаційних та комп'ютерних технологій у навчання, а також розглянуто особливості їх використання у навчально-реабілітаційному процесі дітей з різними сенсорними, фізичними та інтелектуальними вадами.

Ключові слова: комп'ютерні технології, інформаційна культура, навчально-виховний процес, комунікаційні технології, інформаційні технології навчання, спеціальне навчання.

В статье раскрыты основные задачи, перспективы, проблемы внедрения информационных и компьютерных технологий в обучение, а также рассмотрены особенности их использования в учебно-реабилитационном процессе детей с различными сенсорными, физическими и интеллектуальными изъяны.

Ключевые слова: комп'ютерные технологии, информационная культура, учебно-воспитательный процесс, коммуникационные технологии, информационные технологии обучения, специальное обучение.

Комп'ютерні технології, інформаційна культура, навчально-виховний процес, комунікаційні технології, інформаційні технології навчання, допоміжна школа, комп'ютерна техніка, творчий потенціал, сенсорні вади, психолого-педагогічні підходи, корекційне навчання, комп'ютерні програми, мотиваційна сфера, пізнавальна активність, фізичні та інтелектуальні вади.

Суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін, корені яких криються в нових способах створення, збереження, передачі та використанні інформації. Ми існуємо в стані переходу від індустріального до інформаційного століття [1]. Це означає, зокрема, що все більша кількість людей усе частіше і частіше стикається з потребою опрацювання постійно зростаючого обсягу інформації. Комп'ютерні і комунікаційні технології є цілком очевидним проявом інформаційної революції. Тому стає зрозумілою та зацікавленість, що виявляють до комп'ютера педагоги, які займаються пошуками нових шляхів адаптації школи до сучасного світу [2].

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій у навчанні досліджувала І.В. Роберт, психологічні основи комп'ютерного навчання визначив Ю.І. Машбіц, систему підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі запропонував і обґрунтував М.І. Жалдак, американському вченому С. Пейперту належить ідея „комп'ютерних навчальних середовищ”, на якій базується більшість навчальних комп'ютерних програм (він досліджував можливість комп'ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів) [4].

У науковій літературі термін „науково-інформаційні технології” визначається, як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі і подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [3].

Головна мета цього навчання полягає у підготовці до повноцінної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

Педагогічними завданнями цього навчання є [4]:

- інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості;
- побудова відкритої системи освіти, що забезпечує кожній дитині, дорослому власну траєкторію освіти;
- системна інтеграція різних галузей знань;
- розвиток творчого потенціалу учня, його здібностей та комунікативних дій;
- формування інформаційної культури учня;
- розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності.

До цього навчання входять складові, виділені Ю.І. Машбіцем [4]. Наведемо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Інформаційні технології навчання

Нові інформаційні технології навчання (НІТ)				
Засоби НІТ навчання			Методи НІТ навчання	
Апаратні	Програмно-методичні	Навчально-методичні	Традиційна модель навчання	Нетрадиційна модель навчання
Класи навчальної обчислювальної техніки; локальні і глобальні навчальні комп'ютерні мережі; електронне демонстраційне обладнання; комп'ютерні навчальні лабораторії	Програмно-педагогічні засоби(програми різного напрямку); комп'ютерні курси; програмно-методичні комплекси	Навчальні та методичні посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали.	Фрагментарне використання комп'ютера на уроках як тренажер або для демонстрації, контроль знань і тестування, дослідницька робота учнів в позаурочний час	Дослідницька робота учнів в комп'ютерних лабораторіях, обчислювальні експерименти, телекомунікаційні навчальні проекти, дистанційне навчання, використання гіпертекстових довідкових систем із можливістю виходу у світову інформаційну систему

Таке навчання включає три напрямки роботи [4]:

1. Встановлення навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку учнів у галузі інформатики.

2. Активне використання комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій, застосування яких стає нормою в усіх галузях людської науки.

3. Вплив інформації на мету навчання. Основним завданням є вироблення якісно нової моделі підготовки членів майбутнього інформаційного суспільства, для яких здатність до людських комунікацій, активне оволодіння науковою картиною світу, гнучка зміна своїх функцій у праці, відповідна громадянська позиція і розвинута планетарна свідомість стануть початковою життєвою потребою.

Введення комп'ютерної техніки в спеціальне навчання пов'язане з вирішенням 2-х фундаментальних задач:

- навчити дитину правильно користуватись новим видом діяльності;

- використовувати нові комп'ютерні технології з метою корекції порушення і загального розвитку аномальної дитини.

Для цього підходу головною є теза „від дитини до комп'ютера”. Це новий стимул для активізації пізнавальної діяльності учнів, особливо для розвитку операційних компонентів мислення. В процесі взаємодії учня з комп'ютером створюються сприятливі умови для переходу з наочно-практичного на логічно-абстрактний рівень мислення, що дозволяє значно інтенсифікувати розумову діяльність школярів, сприяти розвитку творчого потенціалу кожної дитини, реалізації її нахилів і здібностей у різних сферах доступної діяльності і спілкування.

З огляду на це, проблема потребує більш ретельного дослідження можливостей запровадження комп'ютерних технологій у навчанні дітей з різними сенсорними, фізичними та інтелектуальними вадами. Комп'ютерні технології можуть підтримувати і тиражувати сучасні прогресивні психолого-педагогічні підходи. У формі комп'ютерних технологій навчальна практика може мати ті нові наукові розробки, врахування яких необхідне на даному етапі.

Але не можна розглядати сам факт впровадження комп'ютерних технологій в спеціальну школу як однозначне прогресивне явище. Ефективність впровадження безпосередньо залежить від того, який

саме психолого-педагогічний зміст закладено в цих технологіях, які функції їм приписують, яку роль і місце вони займають в системі навчання, чому і наскільки добре навчені вчителі, в руках яких знаходяться ці технології.

Виділимо умови, за яких комп'ютерні технології відіграватимуть прогресивну роль в розвитку спеціальної педагогіки:

– якщо рівень професійного мислення спеціалістів буде усвідомленим, а не бездумним впровадження корекційного навчання „масових” комп'ютерних програм, побудованих без врахування специфічних особливостей розвитку аномальних дітей;

– якщо створюватимуться спеціалізовані програмні продукти для аномальних дітей з врахуванням загальних і специфічних закономірностей їх розвитку;

– якщо спеціалізовані програмні продукти будуть вміщувати нові педагогічні технології рішення “вічних” традиційних задач, мати в собі нові корекційні задачі, розвиваючий зміст навчання, представляти собою педагогічні рішення цих нових задач;

– якщо зміст курсу підготовки і перепідготовки спеціалістів до використання комп'ютерних технологій в корекційному навчанні не буде обмежений і звужений до навчання управління комп'ютером, як машиною.

Виходячи з даного розуміння умов впровадження даної технології, необхідною є розробка комп'ютерних програм для спеціального навчання.

Основною метою застосування розвиваючих комп'ютерних ігор є стимуляція інтелектуальної діяльності дитини, формування і вдосконалення його вищих психічних функцій: уваги, пам'яті, просторових і конструктивних уявлень, мови, логічного мислення. Крім того, комп'ютерні ігри необхідні для розвитку швидкості реакції дитини, а також його маніпулятивної діяльності (включаючи дрібну моторику).

Актуальним також є активне використання комп'ютерних ігор для зниження різних дефектів у дітей з ДЦП. Адже це захворювання, пов'язане з раннім ураженням центральної нервової системи, часто зв'язане не тільки з руховими розладами, але і з серйозними проблемами в розвитку емоційно-вольової і інтелектуально-пізнавальної сфер, затримками психічного, психомовного розвитку.

Нерідко спотворюється розвиток особистості дитини, що виражається в порушенні сприйняття себе і інших, неадекватності самооцінки, неопрацьованості уявлень про себе, формуванні численних захисних комплексів тощо, супроводжується серйозними проблемами в особистісному спілкуванні з однолітками і в сім'ї.

Кожна комп'ютерна гра є також додатковим засобом діагностики емоційно-вольового, особистісного розвитку дитини, оскільки будь-яка комп'ютерна гра дуже наочно дозволяє прослідкувати її „зворотний” зв'язок з дитиною. У грі виявляються додаткові нюанси психологічного стану дитини, які часто вислизають при традиційних методах обстеження психологом. Це дозволяє фахівцю уточнити картину наявних порушень, прогнозувати подальший розвиток, більш цілеспрямовано визначити шляхи корекції, а також відповідну методику.

Окреме місце серед комп'ютерних ігор займають "соціальні" комп'ютерні ігри, що моделюють ситуації в магазині, метро, на вулиці, що дозволяє дитині-інваліду адаптуватися до тієї або іншої незнайомої життєвої ситуації. На жаль, на комп'ютерному ринку ці ігри ще не набули належного поширення. На певному етапі оволодіння дитиною комп'ютерними навиками варто намагатися підключати до ігор батьків, по відношенню до яких дитина виступає в ролі інструктора і наставника. У даних умовах вона може чомусь навчити батьків, в чомусь опиняється кращою за них, що надзвичайно важливо для психічної емоційної реабілітації.

У деяких дітей з емоційною нестійкістю комп'ютерні ігри дозволяють зняти роздратування, незадоволеність життям, що сприятливо впливає на їх подальшу поведінку. У дітей з обмеженими фізичними можливостями в результаті комп'ютерної гри знижується відчуття фізичної неповноцінності: у грі учень може те, що в житті йому недоступно. Комп'ютерні ігри дозволяють не тільки розвивати дитину, навчати її чому-небудь, але і ефективно знімають дратівливість, стан підвищеної нервозності, дають прекрасну емоційну розрядку.

Працюючи з комп'ютерною програмою, дитина завжди діє, і ці дії є об'єктивними, вона думає сама і сприймає той матеріал, який їй пропонує система навчання. З цього можна зробити висновок, що комп'ютерні технології можуть стати тим коротким шляхом до співставлення різних підходів у навчанні, обміну педагогічними технологіями, інтеграції ідей дефектологів.

Основна ідея використання комп'ютерної техніки в спеціальній школі полягає в тому, що комп'ютер має бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з недоліками розвитку інтелектуальної сфери зможе заповнити прогалини знань з того чи іншого предмету.

Комп'ютерна техніка на уроках може використовуватись для реалізації таких завдань [3]:

- забезпечення учнів за допомогою комп'ютерної програми системою знань, умінь і навичок з певного навчального предмету;
- подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей розумово відсталих учнів;
- подальший розвиток психічних процесів учнів;
- формування позитивних рис особистості;
- розвитку мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів.

Під час роботи з клавіатурою розвивається моторика, діти з великим задоволенням працюють з комп'ютером. Вдало підібрані комп'ютерні програми, як правило, забезпечують розвиток здібностей дітей, їх інтересів, вмінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності та інтенсивності. Комп'ютер є найпотужнішим джерелом розвитку не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, задоволення результатом своєї діяльності, розвитку самостійності мислення. Завдяки використанню комп'ютерної техніки здійснюється індивідуалізація навчання, орієнтація на конкретного учня.

У дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери важко виробляються нові умовні зв'язки, з'явившись вони стають нестійкими та недиференційованими. Можливість комп'ютерного середовища демонструвати різні складні явища, дає змогу зробити ці зв'язки більш стійкими внаслідок наочності матеріалу. Характерною особливістю учнів допоміжної школи є бідність уявлень. При виконанні завдань діти користуються схемою раніше засвоєних знань, їм дуже складно перенести знання в нову ситуацію. Комп'ютерна програма дає широку можливість моделювання різних ситуацій.

Особливості використання комп'ютера на уроці і його можливості визначила С.П. Миронова [3, с. 42]. Наведемо їх у таблиці 2. Таблиця дозволяє побачити, як саме використовується комп'ютер на уроці і які завдання вирішуються за допомогою його застосування. Також важливим є той факт, що невелика наповнюваність класів у спеціальній школі дає змогу вчителю ефективніше спостерігати за роботою учнів і застосовувати індивідуальний підхід до кожного з них.

Таблиця 2

Особливості уроку та можливості комп'ютера на ньому

Особливості уроку	Можливості комп'ютера
На уроці, крім дидактичних і виховних завдань, розв'язуються корекційні	Завдання розвитку є одним із основних для комп'ютерних
Невелика наповнюваність	Дає змогу вчителю ефективно спостерігати за роботою учнів
Знання подаються невеликими порціями	Ідеально відповідає вимогам розвивальних комп'ютерних
Методи і прийоми використовуються залежно від індивідуальних особливостей учнів	Можливість індивідуалізувати прикладну програму
Багаторазовість повторення	За допомогою комп'ютерної програми можна збільшити кількість варіантів повторення
Переважає застосування наочних і практичних методів	Комп'ютер є засобом унаочнення; завдання завжди практичного характеру
Постійне закріплення теоретичного матеріалу	Робота з комп'ютером спрямована на свідоме опанування знань
Керівна роль учителя на уроці	Допомогу учням забезпечує комп'ютерний персонаж-помічник

За допомогою комп'ютера на уроці вчитель може реалізувати не тільки навчальну мету, а й корекційну. Окрім цього можливості комп'ютера найбільш краще відповідають особливостям уроку у спеціальній школі. І головним, на нашу думку, є те, що за допомогою нових інформаційних технологій процес адаптації і інтеграції дитини в суспільстві є більш дієвим.

З впровадженням комп'ютерних технологій у спеціальне навчання можливо значно удосконалити навчальний процес, зробити його більш цікавим для дитини, а головне інтегрувати її у

сучасне інформаційне суспільство.

В Кам'янець-Подільському багатопрофільному реабілітаційному центрі розроблено ряд корекційно-реабілітаційних програм для дітей з особливими потребами, а саме:

- * програма „Видима вимова”;
- * програма „Немовні звуки”;
- * програма „Ритміка вимови”;
- * програма „Українська дактильна абетка”;
- * програма для корекції дрібної моторики дітей та інші.

Комп'ютерна програма „**Видима вимова**” розроблена для дітей з вадами слуху та базується на використанні можливостей комп'ютерної техніки, нових підходів у її застосуванні. Рекомендована для використання вченою радою Інституту соціальної реабілітації та розвитку дитини. Програма включає наступні види корекції:

1. Гучність вимови:
 - вправи на наявність звуку;
 - вправи на гучність вимови;
 - вправи на тривалість звуку.
2. Спектр голосу:
 - вправи на розвиток високочастотних звуків;
 - вправи на розвиток низьких звуків;
 - вправи на частотний діапазон дитини.
3. Тембр та розбірливість мови:
 - вправи на вимову протяжних звуків;
 - вправи на вимову коротких приголосних.
4. Постановка вимови фонем:
 - вправи для вимови фонем;
 - вправи на читання букв;
 - вправи на послідовність фонем.

Комп'ютерна програма „**Немовні звуки**” розроблена для комплексного вивчення навколишнього світу. Завдяки комп'ютерним технологіям вдалося поєднати зорове та слухове сприйняття з назвами явищ природи, предметів побуту, транспорту, музичних інструментів, тварин та птахів. Вона створена для використання в спеціальних школах для дітей з вадами слуху, зору.

Комп'ютерна програма „**Українська дактильна абетка**” створена для дітей, що мають порушення слуху, для батьків, які бажають вивчити українську дактильну абетку, щоб мати можливість з раннього дитинства спілкуватися зі своєю дитиною та

розвивати її здібності, а також для усіх бажаючих вивчити українську дактильну абетку.

Комплекс комп'ютерної програми „Українська дактильна абетка” складається з 4 модулів:

1. „Дактилема”.
2. „Слово”.
3. „Текст”.
4. „Слово”.

Комп'ютерна програма „**Вчимося писати**” розроблена для корекції дрібної моторики руки дітей з ДЦП. Вона може бути використана також для підготовки руки до письма дітей, що готуються до школи.

Щодо застосування комп'ютера у навчанні дітей з особливими потребами можна зробити такі висновки:

1. Застосування комп'ютерів в навчанні дітей з вадами розвитку інтелектуальної сфери – це засіб активізувати всі психічні процеси, особливо операційні компоненти мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного.

2. Важливою особливістю використання комп'ютерних програм є те, що в них одночасно проходить взаємодія дидактичного трикутника: комп'ютера, вчителя, учня.

3. Поява комп'ютера в процесі навчання дітей з вадами розвитку інтелектуальної сфери, відкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання, коригуванні та вивченні можливостей дітей, як на уроках, так і після них. Застосування спеціально розроблених програм та ігор є засобом розвитку словникового запасу, наочно-образного мислення, засобом вивчення можливостей розумово відсталих дітей.

Отже, навчання за допомогою комп'ютера дозволяє краще адаптувати і інтегрувати дитину з особливими потребами у сучасне інформаційне суспільство.

Список використаних джерел

1. Атунов П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Атунов // Педагогика. 1996. – №2.
2. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационных технологи в учебном процессе / М.И. Жалдак. – М.: Просвещение, 1989. – 48 с.
3. Миронова С.П. Використання комп'ютера у корекційному

- навчанні дітей з вадами інтелекту / С.П. Миронова // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 41-44.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю.І. Машбіца. – К.: ТЗМН, 1997. – 264 с.
 5. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения / В.Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – №2. – С. 5-13.

The article describes the main tasks, prospects, problems of introduction of information and computer technologies in education, and also analysis the peculiarities of their use in educational and rehabilitation process of children with various sensory, physical and intellectual disabilities.

Keywords: computer technologies, information culture, educational-educate process, communication technologies, information technologies of study, special study.

Отримано 4.12. 2013

УДК 159.98+61+37.091.322

Н.В. Стрільчук

ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНСУЛЬТАЦІЙ

У статті висвітленні основні напрямки роботи психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), які здійснюють супровід освітньо-виховного процесу та соціально-трудової адаптації дітей.

Ключові слова: порушення розумового розвитку, психолого-медико-педагогічна консультація (ПМПК), соматичні захворювання, інвалідність.

В статтє освещении основные направления работы психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), осуществляющих сопровождение образовательно-воспитательного процесса и социально-трудовой адаптации детей.

Ключевые слова: нарушения умственного развития, психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК), соматические заболевания, инвалидность.

За останнє десятиріччя в Україні відбулися істотні зміни в ставленні до дітей з вадами розвитку. Основний напрям державної політики у роботі з цією категорією дітей – якомога раніше дійти до кожної дитини з порушенням в розвитку, максимально допомогти їй самій та її родині забезпечити повноцінне життя та соціальний комфорт.

Успіх цієї роботи значною мірою залежить від діяльності ПМПК, їхньої спроможності виявити всіх дітей із труднощами у розвитку. Це особливі структури системи освіти. Сучасні ПМПК здійснюють психолого-педагогічний супровід освітнього процесу та соціально-трудової адаптації дітей віком до 18 років з порушеннями психофізичного розвитку.

За останні роки районна психолого-медико-педагогічна консультація стала осередком консультативно-інформаційної, корекційної допомоги всім дітям, які мають проблеми розвитку, труднощі у засвоєнні знань і формуванні особистості. Домінуючими завданнями її діяльності стало виявлення, облік таких дітей в районі та забезпечення відповідною допомогою щодо обрання батьками спеціального навчального або ж лікувального закладу. Щороку підвищується рівень виявлення психолого-медико-педагогічними консультаціями дітей з вадами психофізичного розвитку та соматичними захворюваннями.

Велику стурбованість викликає стан здоров'я наших дітей. Загальновідомо, що дітям з ослабленим здоров'ям важко засвоювати програму загальноосвітньої школи, особливо дітям, що мають труднощі розвитку інтелекту. Не поодинокі випадки, коли дитину, яка не пише, не читає, автоматично переводить з класу в клас, і так до закінчення школи. Діти, які не можуть відповідно до віку, засвоїти програму загальноосвітньої школи потребують кваліфікованої допомоги, яку їм нададуть спеціалісти психолого-медико-педагогічної консультації. Проте проблемою створення мережі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей

дошкільного та шкільного віку з особливостями психофізичного розвитку є кадрове забезпечення навчально-виховного та корекційного процесів (відсутність на місцях спеціалістів – дефектологів).

Однак ПМПК не підміняє навчальні або лікувальні заклади. Вона не лікує і не навчає у повному розумінні цих слів. Сфера її діяльності – допомога в розв'язанні проблем, пов'язаних з "нестандартністю" індивідуального розвитку дітей з різними порушеннями, особливостями їхнього навчання та виховання, участю у цьому процесі родини, труднощами, що постають перед батьками.

Провідними завданнями ПМПК є вивчення та оцінка здатності дитини розвиватися, визначення її особливих освітніх потреб та можливостей їх задоволення. Кінцевий результат – консультування, ознайомлення батьків з виявленими фактами, надання конкретних рекомендацій щодо можливих і водночас оптимальних шляхів розв'язання наявної проблеми.

Психолого-педагогічне вивчення дитини в психолого-медико-педагогічних консультаціях здійснюється тільки в присутності батьків або осіб, які їх замінюють, за наявності таких документів: копія паспортів батьків; копія свідоцтва про народження дитини; "Картки стану здоров'я і розвитку дитини"; "Історії розвитку дитини" (форма 112/о, затверджена наказом МОЗ України від 27.12. 99 № 302 "Про затвердження форм облікової статистичної документації, що використовується в поліклініках (амбулаторіях)"); "Індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда", затвердженої наказом МОЗ України від 08.10. 2007 № 623 "Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та Порядку їх складання", зареєстрованим в Міністерстві юстиції 19.10. 2007 за № 1197/14464, якщо дитина інвалід; зошитів з рідної мови, математики (якщо дитина навчається), малюнків; висновків шкільної психолого-медико-педагогічної комісії про динаміку та якість засвоєння знань дитиною під час випробувального навчання (якщо таке було); документів про додаткові обстеження дитини (якщо такі є); витягу з протоколу засідання психолого-медико-педагогічної консультації (для проходження вивчення в обласній консультації); письмової згоди батьків або осіб, які їх замінюють, щодо надання дозволу на обробку персональних даних дитини, отриманих в процесі

психолого-педагогічного вивчення, відповідно до цілей цього Положення.

Висновок психолого-медико-педагогічної консультації суто рекомендаційний і немає сили припису. Він є підставою визначення для дитини навчальної програми та забезпечення їй необхідних умов та психолого-педагогічного супроводу навчання. Від того, де, як і за якою програмою навчається дитина, залежить її майбутнє, її професійна діяльність і, зрештою, інтеграція у самостійне суспільне функціонування. Тому так важливо визначити тип програми, за якою слід навчати дитину, та умови, в яких це буде відбуватися, шляхи та засоби здійснення ефективної корекційно-розвивальної роботи. Ця програма має спрямовуватися насамперед на задоволення саме освітніх потреб дитини з порушенням психофізичного розвитку, враховувати її індивідуальні труднощі та потенціал здатностей щодо підготовки до здобуття професії та самостійного суспільного функціонування.

Психолого-медико-педагогічна консультація може проводити виїзні засідання в загальноосвітніх чи дошкільних навчальних закладах за погодженням з відповідним органом управління освіти, вдома за запитом і заявою батьків, які дозволяється проводити у скороченому складі, але не менше трьох фахівців: учителя-дефектолога відповідної спеціалізації, практичного психолога, лікаря-психіатра.

Для повноцінного здійснення професійної діяльності керівник управління освіти забезпечує психолого-медико-педагогічні консультації приміщенням відповідно до санітарних норм, доступним для дітей з інвалідністю різних категорій.

Вимоги до приміщень психолого-медико-педагогічних консультацій та їх облаштування: розміщення у зручному для відвідувачів місці, на першому поверсі, недалеко від санітарного блоку, обладнаного відповідно до потреб дітей з інвалідністю; наявність щонайменше трьох кімнат, пристосованих для здійснення прийому батьків, оформлення документації, проведення індивідуальних консультацій, засідань, групових та індивідуальних корекційно-розвиткових занять, обладнаних відповідно до специфіки діяльності та функціонального призначення, зокрема: приймальна кімната повинна мати обладнання: стільці, килим для організації ігрової діяльності дітей, іграшки, місце, облаштоване для інформування та обліку відвідувачів, збору документації; кімната для проведення психолого-педагогічного вивчення дітей

має бути загальною площею 18-20 кв. м; обладнана стільцями, столами (звичайними і дитячими), шафами, стелажми для зберігання документації, особових справ дітей, етажерками для дидактичних матеріалів, діагностичного інструментарію та іграшок; килимом, вікном одностороннього бачення (дзеркало Гезелла) чи спеціальною відеосистемою (автономний відеореєстратор, відеокамера, вінчестер, мікрофон), комп'ютерною та оргтехнікою; кімната для проведення корекційно-розвиткових занять (індивідуальних та групових) загальною площею не менше 10 кв. м, облаштована столами і стільцями (звичайними і дитячими), шафами і стелажми для наочно-методичних матеріалів, іграшками, килимом, кушеткою, пеленальним столом; робочі місця консультантів мають бути облаштовані персональним столом, стільцем, канцелярським приладдям.

Утримання та розвиток матеріально-технічної бази консультації фінансується за рахунок коштів засновників та інших джерел, передбачених чинним законодавством.

ПМПК – служба відповідних відділів освіти, відповідальна насамперед за активне, якомога більш раннє виявлення дітей із порушенням розвитку й надання їм необхідної медичної та педагогічної допомоги. Продуктивність функціонування консультації значною мірою залежить від того, наскільки повно вона укомплектована фахівцями, передбаченими положенням.

Першочергове завдання діяльності ПМПК- установалення тісної взаємодії з тими фахівцями району, які можуть забезпечити таке виявлення: дільничними лікарями-педіатрами, дитячими неврологами, психіатрами, клінічними логопедами, дефектологами всіх спеціальностей, учителями початкових класів, практичними психологами та медичними працівниками дошкільних та загальноосвітніх шкільних навчальних закладів. Консолідуючи зусилля зазначених фахівців, працівники районної ПМПК беруть на облік усіх дітей "групи ризику", які мешкають на території району, визначають чинники, несприятливі для їхнього психофізичного розвитку, встановлюють контакти з батьками, визначають форми допомоги, відстежують динаміку психічного розвитку дітей.

До структури ПМПК входять також шкільні психолого-медико-педагогічні комісії. Ці комісії як команди шкільних найдосвідченіших педагогів, практичних психологів і лікарів істотно доповнюють діяльність ПМПК. Їхнє основне завдання – здійснювати постійний моніторинг навчальних знань та зростання

вихованців навчального закладу, вони аналізують ефективність навчання учнів, їхні психологічні стани, розробляють стратегії індивідуального підходу та індивідуальні програми; виходять з обґрунтованими пропозиціями щодо переведення дитини на іншу навчальну програму. Допомагають визначитися щодо вибору профілю професійно-трудової підготовки тощо. Зазначені функції шкільної комісії пов'язані з надзвичайною відповідальністю за долю кожного учня школи, відстоювання їхніх прав, забезпеченням освітніх потреб. Особливо це стосується, наприклад, учня, який в ході навчання проявив вищі потенційні здатності до засвоєння знань, а ніж ті, які передбачені навчальною програмою школи, де він навчається. Тут важливо якнайшвидше перевести таку дитину до іншої школи.

Окремо варто наголосити на винятково позитивному значенні створення ПМПК. Саме завдяки їм зріс рівень виявлення із порушеннями розвитку, зокрема дошкільнят, і найбільш ранне долучення їх до системи корекційно-розвивальних та лікувально-відновлювальних заходів.

Завдяки діяльності ПМПК стало можливим виконання однієї з істотних вимог – психолого-педагогічне вивчення дітей в кількості 12 на одному засіданні. Усе це позитивно позначилося на якості вивчення та консультування, завдяки чому помітно поменшало помилкових рішень та батьківських скарг. Індивідуально-корекційне заняття, які проводять консультанти ПМПК і яких стає дедалі більше, часто є єдиною формою забезпечення корекційної роботи для дітей, що мешкають у віддалених від районних центрів місцевостях. Окрім того, за допомогою районної ПМПК став можливим супровід сімей, які виховують дитину-інваліда з тяжкими порушеннями. Консультанти цієї ПМПК налагоджують дієві контакти з такими сім'ями, відвідують їх, консультують по телефону, здійснюють психокорекційну підтримку сім'ї, допомагають отримати необхідні послуги.

Список використаних джерел

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
2. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України.
3. З досвіду роботи психолого-медико-педагогічних консультацій України / Упорядники: А.Г. Обухівська,

Т.Д. Ілляшенко. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М.І., 2008. – 208 с.

4. Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології / За ред. Н.М. Стадненко. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. – 200 с.

The article covering the main areas of psychological, medical and educational consultation (PMEC), performing maintenance of educational process and social and labor adaptation of children.

Keywords: intellectual disabilities, psychological, medical and pedagogical consultation (PMEC), physical illness, disability.

Отримано 4. 12.2013

УДК 376-056.263

Т.І. Сушко

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІЧНИХ СИМВОЛІВ У НАВЧАННІ МОВЛЕННЮ ГЛУХИХ ДІТЕЙ

У статті показана роль графічних символів у розвитку мовлення глухих дітей ; описана методика їх використання.

Ключові слова: глухі діти, порушення слуху, знаки, графічні символи, розвиток мовлення, сурдопедагогіка.

В статье показана роль графических символов в развитии речи глухих детей; описана методика их использования.

Ключевые слова: глухие дети, нарушения слуха, знаки, графические символы, развитие речи, сурдопедагогика.

Реформування системи освіти є одним із найважливіших завдань нашого часу. Інструментом реформування є інноваційна діяльність на всіх рівнях освіти, що розглядаються як процес внесення якісно нових елементів. Структура інноваційної освіти

містить у собі розробку інновації, її поширення та подальшого застосування. В системі спеціальної освіти також відбуваються суттєві зміни. Оновлення змісту навчання у відповідності до вимог Державного стандарту освіти має на меті створення психолого-педагогічних умов для різнобічного розвитку дітей з порушеннями слуху, забезпечення їх соціалізації та інтеграції в суспільство. Особливе значення надається навчанню дитини з порушеннями слуху словесного мовлення, яке забезпечує дотримання соціальних і громадських прав, надає можливість бути соціально-активним членом суспільства, уможливорює залучення до різноманітних джерел інформації, забезпечує можливість повноцінного спілкування з іншими людьми.

Зміни в сучасній освіті орієнтовані на повноцінне застосування психологічних механізмів в освітньо-виховному процесі. У центр навчально-виховного процесу поставлено учня як суб'єкт діяльності. Зрозуміло, що йдеться про моделювання технологій, які враховують розвивальну роль навчання і виховання в становленні особистості дитини і орієнтовані на пошук ефективних засобів впливу на загальний розвиток учня. Отже, в центрі уваги постає учень як суб'єкт життя, активний співучасник виховного і навчального процесів. Саме тому особливо актуальною є проблема оптимізації пізнавальної діяльності як один із головних засобів розумового розвитку. А тому, необхідною є розробка ефективних способів розвитку пізнавальної активності учнів, а також запобігання їх інтелектуальній пасивності.

Питання пізнавальної активності і пізнавальної діяльності дітей з порушеннями слуху не нове, були зроблені значні кроки щодо його вирішення – це праці відомих психологів і сурдопедагогів щодо введення в навчання дітей немовних, зате зрозумілих знакових засобів.

Знакові утворення є матеріалізованими носіями розвитку інтелекту, де знак виступає в ролі "подовжувача". Л.С. Виготський доводив, що знаковим утворенням притаманне підсилення відображувальної здатності людини. Знак – це як палиця, що є подовженням руки, якою хочемо щось дістати. Всі існуючі знаки є "подовжувачами" мозку, і там, де мозку не вистачає природних сил, приходять на допомогу "підсилювачі" [3].

Знак відіграє велику роль в розвитку образної пам'яті, яка в дитини з порушеннями слуху є інтелектуальним банком даних: знань та досвіду дитини. Саме ці образні дані є базою для формування словесної пам'яті, яка в свою чергу стане основою

продукування власного мовлення та сприймання мовлення. А тому має бути дуже серйозний підхід до самих знаків, їх набору та включення в операційну сферу: предмети, дії, ситуації, які взаємозв'язані в реальному житті. Питанням оперування знаками займалась Л.І. Фомічова, яка вказує на використання операціонально-знакового підходу до інтелектуального та мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями слуху та доводить, що наочне моделювання відіграє головну роль у формуванні мовлення у дітей з порушеннями слуху, а особливо глухих дітей [4-6].

Ці теоретичні напрацювання в основному мали поодинокі практичне застосування в дошкільних закладах, системно дана методика не використовувалась. Труднощі роботи обумовлені й тим, що не всі діти до школи відвідують дитячі садки, тому не оволодівають мовленням і не розуміють його.

Найбільшою проблемою у навчанні глухих дітей є патологія, яка спричинила блокування сприймання мовлення під час сенситивного періоду. У дитини з нормальним слухом під час сенситивного періоду відбувається інтенсивний розвиток всіх психічних процесів, особливо сприймання мовлення. Розвиток мовлення дитини починається з самого першого дня життя. З першого ж дня дитина чує голоси людей і дуже скоро починає виділяти мову із усіх інших вражень навколишнього світу. Приблизно до року дитина вимовляє 10-12 слів. Розвиток мовлення виходить на новий рівень – маля вже розуміє, що мовлення – це не просто набір звуків; за допомогою мовлення можна спілкуватися, висловлювати свої бажання.

Глуха дитина через заблокований основний аналізатор не може оволодіти мовленням. Крім цього, відбувається збій у системі зорового сприймання. У нормі слуховий аналізатор "уточнює" напрямок зору, а при глухоті зір стає розсіяним. Тому є труднощі при осмисленні об'єкта з різних позицій і включення його в різні системи зв'язків, труднощі у співставленні образів, відбувається змішування схожих об'єктів, що призводить до менш точного їх впізнання і відтворення. Для таких дітей навчання словесного мовлення при відсутності в них словникового запасу не дасть бажаного результату і призведе до зубріння незрозумілих слів, які по-перше швидко забуваються, а по-друге, дитина отримує від навчання не задоволення, а відразу. Сприймання і розуміння мовлення в нормі передуює опануванню говоріння і є передумовою його виникнення. Тому, вправляння у запам'ятовуванні слів, словосполучень і речень повинно здійснюватися тоді, коли

сформоване розуміння мовлення, накопичено хоча б мінімальний словниковий запас. Зазубрений мовленнєвий матеріал не стане інтелектуальним надбанням дитини, а тому не може бути використаний нею в процесі побудови мовленнєвих висловлювань, оскільки сприймається глухою дитиною як неподільна цілісна конструкція, прив'язана до конкретної ситуації. Отже, неусвідомлене сприймання мовлення ніколи не стане базою для опанування мовних закономірностей (побудова речень, послідовність поєднання слів у реченнях, тощо), а навпаки буде гальмувати загальний розвиток особистості.

Несловесні засоби на період переходу від немовлення до оволодіння ним, відіграватимуть роль альтернативної мови, яка забезпечить інтенсивну динаміку особистості. Учень підготовчого класу має мати відповідний віку інтелектуальний розвиток, який вчителі не мають права гальмувати через незнання ним словесного мовлення. Тому вже з перших днів необхідно розпочинати розвиток мовлення та вправління в становленні зорового споглядання за допомогою знакових символів. Графічні зображення як спрощені малюнки, які не повинні мати зайвої деталізації, організовують сприймання і розуміння, упорядковують інформацію в певну систему, яка усвідомлюється та створює умови для подальших складніших форм розвитку свідомості. Цілеспрямоване керівництво формуванням у дітей наочного моделювання призводить до суттєвих змін під час оволодіння цими діями і створення модельних уявлень. Основний шлях керівництва з боку педагога – це навчання дітей дій заміщення, побудови та використання матеріальних моделей.

Оперування знаково-символічними засобами має структуру і способи функціонування, що дозволяє віднести його до особливого виду діяльності - знаково-символічного. Функції знаково-символічних засобів: комунікативна, пізнавальна (спрямована на відображення реальності в діяльності людини, результатом є нові знання про світ), заміщення, моделювання, кодування, схематизація.

Формування знаково-символічної діяльності дають можливість появи у дитини здатності до продуктивної діяльності. Чим вищого рівня набуває знаково-символічна діяльність, тим важливішою стає її роль у формуванні пізнавальної активності дітей, а отже і мовлення.

Основним методом розв'язання завдань формування пізнавальної активності дітей є метод символічної синтетики, тобто,

відображення реального світу різними символами і знаками. У перекладі з грецької "синтетика" означає "об'єднання різнорідних елементів". Тому зображуються не лише знаки предметів, але й відбувається їхня класифікація. Цей метод сприяє розвитку багатогляду, здатності до перетворень, вміння знайти залежності та зв'язки, оволодіння дитиною діями заміщення і наочного моделювання.

На уроках знаки та системи знаків можуть презентуватися вчителем тільки для того, щоб звернути увагу дітей на основні характеристики предметів. Далі діти вже можуть самостійно ними оперувати. Допомогає долати сором'язливість, відстоювати свою точку зору.

Головне у використанні знаків те, що дитина розуміє їх, вміє ними користуватися, і тому отримує задоволення від того, що її розуміють. Знаки стають каналом повідомлення власної інформації, можливістю висловити бажання, можливістю "висловити" ті предмети, події чи явища, які спливають в її уяві. Коли глуха дитина при виконанні завдань самостійно зображує знак предмета, то цим показує, що розуміє основну характеристику слова, а це свідчить про її психічну активність, що є спонукою до розвитку свідомості. Завдяки знаковим зображенням, що поєднані в смислових конструкціях, діти формують уяву про граматичні конструкції словесної мови. Система графічних символів дає змогу зробити перехід від чуттєвого до раціонального. У самої дитини формується усвідомлення власної значимості, ставиться висока оцінка своїм реалізованим знанням, з'являється бажання вчитися, щоб здобувати знання, а це і є необхідний стимул для вивчення мови та мовлення.

Оскільки знаки відіграють важливу роль в становленні особистості і подальшому оволодінню нею мовленням, то необхідно їх застосовувати на всіх предметах шкільного курсу. Особливо на уроках з розвитку мовлення. Для цього вводяться словники, які спочатку вміщують лише знаки без словесних відповідників. Із них вчитель навчає моделювати – сполучати знаки в "словосполучення" і в "типові конструкції речень". Відбір "словосполучень" здійснюється на основі певних критеріїв: перший – вживаність їх, другий – його розрізнявальна роль по відношенню до "слова", яке пояснюється. Коли знак-слово вступає в сполучення з широким кругом різних знаків-лексичних одиниць, реалізується лексико-семантичне значення знака-слова.

Кожна тема мовного матеріалу має свої знаки, і хоча вчитель готує ці знаки заздалегідь, але тільки спільно з дітьми відбувається їх презентація. Презентації знаків передують підготовча робота, яка має свою етапність. Якщо це предмет, то першим етапом буде його тактильне обстеження, наступний етап – описовий жест, який містить основні характеристики предмета, і останній етап – зображення його знака. Якщо це дія предмета, то предмет спершу "обіграється" або з предметом проводять дії у вигляді пантоміми, а вже потім зображується спільно придуманий на уроці знак. Якщо це ознаки предметів, то необхідно показати ці ознаки на малюнках, використовуючи метод протиставлення (великий – маленький, чистий – брудний тощо). Із цих знаків-слів і формують типові словосполучення і речення.

Такі словники в подальшому використовують як канву при засвоєнні мовлення – слова лише накладають на вже знайомі конструкції. Бачимо, що специфіка оволодіння мовленням дітьми зі значним порушенням слуху відбувається тільки по усвідомленому дитиною шляху: перше – засвоєння знакового "мовлення", друге – засвоєння писемного мовлення, і третє – на основі писемного мовлення формується усне мовлення.

Крім словників на даний час готуються до випуску підручник і зошит з розвитку мовлення. Проекти підручника і зошита були мною представлені в лабораторії сурдопедагогіки (м. Київ). Після їх апробації на базі спецшколи для дітей з порушеннями слуху №8, вони були дещо змінені та доповнені. Цим питанням займалась завідувач кафедри сурдопедагогіки В.В.Жук. На даний час підручник знаходиться на завершальній стадії виготовлення і до кінця року ми зможемо його побачити.

На сторінках підручника будуть презентуватися малюнки, та їх знакові зображення. Знаки подаються тематично, це допоможе дитині все відразу охопити зором і зафіксувати як його як одне ціле в образній пам'яті, а також дасть можливість вибудувувати в свідомості дитини необхідний порядок, класифікацію, що полегшить орієнтування в оточуючому світі, сформує внутрішню логіку. Наприклад, на сторінці із зображенням теми "Клас" буде малюнок класу, а поряд всі його складові та їх знаки. Також із знаків презентуються конструкції простих знаків-"речень" (Це клас. В класі є дошка, парти, стіл, стільці).

По мірі вивчення літер та оволодіння словником, в підручник з розвитку мовлення вводяться словесні відповідники до малюнків, а знаки позначають лише ті слова, які дитина поки що не знає.

До підручника додається зошит, на сторінках якого відповідно до тем мовного матеріалу даються самостійні завдання. Це завдання зі знаками, їх співставленням з предметами та побудови "знакових речень". Це дає можливість учителю орієнтуватися на усвідомленні дитиною вивченого матеріалу.

Здебільшого у спецшколах в початкових класах користуються підручниками для загальноосвітніх шкіл, тому глухим дітям важко за ними працювати. Для глухих дітей підручники зі всіх предметів потребують введення знакових опор, але досі цього не зроблено. Тому, для ефективної роботи, вчитель має творчо підходити до роботи з підручниками для загальноосвітніх шкіл, які для глухих дітей є важкозрозумілими. Творчість потребує додаткових сил для пояснення слів, речень, а тому вчителю необхідно навчитись робити знакові пояснення і вчити цьому дітей. Така робота вчителя необхідна особливо на уроці читання, де в текстах є багато нових слів.

Опрацювання текстів має свою етапність. По-перше вчитель має зменшити об'єм тексту (глухий учень не може опрацювати такий самий об'єм матеріалу для читання, як учень ЗОШ), а тоді над новими словами зобразити знаки цих слів. Другий етап – усвідомлене читання спрощеного тексту. Наступні етапи мають різні варіанти: це може бути робота над деформованим текстом, відповіді на запитання до тексту, також варіантом є робота зі знаками – учень пише усвідомлені ланцюги знаків-"слів", і підписує під ними слова, а потім навпаки – пише речення, а над словами зображує знаки слів. Крім того, вчитель має навчити дітей самостійно відшуковувати словесні відповідники малюнків чи їх графічних зображень в тематичних словниках або використовуючи технічні засоби.

Слід зазначити, що велику допомогу дітям надають знакові пояснення нових слів при вивченні віршів. Так само, як і при опрацюванні тексту, нові слова, що є у вірші, позначаються знаками, які діти утворили разом з учителем під час їх пояснень та описових жестів. Спочатку діти декілька разів спряжено з дошки читають вірш і звертають увагу на знакові пояснення, потім текст витирається, і залишаються тільки знаки. Діти напружують пам'ять і пригадують які слова означають знаки. Так знакові засоби

допомагають дітям не лише тренувати пам'ять, але й вибудовують в їхній уяві причинно-наслідкові зв'язки.

Графічні зображення відіграють велику роль і мають певні переваги над словесним в перехідний період від немовлення до оволодіння ним:

- символи дозволяють дитині зберігати в пам'яті велику кількість матеріалу;
- відбувається розвиток логічного мислення;
- символи стимулюють розвиток уваги, сприймання, фантазії, уяви, активізують зв'язне мовлення;
- дитина не пасивний спостерігач, а центр творчої діяльності;
- відбувається пришвидшене збагачення словникового запасу;
- сприяння розвитку пізнавальної активності;
- розвиток образного мислення;
- сприяння формуванню мовленнєвої компетенції.

Отже, в роботі вчителя з дітьми із порушеннями слуху обов'язковим є використання знакових опор, що сприятиме їх інтелектуальному розвитку, надасть їхній діяльності бажаного характеру і сформує пізнавальну активність.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребенка / Л.С. Виготський / Собр. соч. в 6 т.: Т. 4. – 329 с.
2. Концепція «Реабілітація дітей з особливими фізичними і розумовими можливостями» – 1998.
3. Концепція «Спеціальна освіта дітей з особливими психофізичними потребами в Україні на найближчі роки і перспективу» – 1996.
4. Фомічова Л. І. Знаково-символічна система гри дошкільників з вадами слуху / Л.І. Фомічова // Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні: Матеріали II з'їзду Товариства психологів України, 23-27 верес. 1996 р. Т. 10: Симпозіум: психолого-педагогічні проблеми сучасної дефектології. – К., 1996. – С. 53-55.
5. Фомічова Л. І. Інтелектуальний розвиток дошкільника – умова оволодіння знаковою основою математики (чуючі дошкільники та дошкільники з вадами слуху) / Л.І. Фомічова. – К.: УДПУ, 1995. – 21 с.
6. Фомічова Л. І. Операційно-знаковий підхід до проектування навчання дошкільників з вадами слуху / Л.І. Фомічова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин:

Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2-3 листоп. 1994 р. – К.: ІСДО, 1994.-С.219-221.

The article shows the role of signs and symbols in language development of deaf children, describes a method of using them

Keywords: deaf children, hearing loss, signs, graphics, speech development, ASL.

Отримано 4. 12.2013

УДК 376:056.36

Г.М. Фаренюк

ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті описано корекційні технології реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та вадами інтелекту. Визначено вплив та доцільність використання даних технологій у реабілітації цих дітей.

Ключові слова: корекційні технології, реабілітація, кондуктивна педагогіка, іпотерапія, дельфінотерапія, арт-терапія.

В статье описаны коррекционные технологии реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нарушением интеллекта. Определено влияние и целесообразность использования данных технологий в реабилитации этих детей.

Ключевые слова: коррекционные технологии, реабилитация, кондуктивная педагогика, ипотерапия, дельфинотерапия, арт-терапия.

Реабілітація дітей з органічним ураженням нервової системи та вадами інтелекту має на меті поліпшення соціальної адаптації дітей

цієї групи, зниження дитячої інвалідності, максимально можливе залучення цього контингенту дітей до суспільно корисної праці та самозабезпечення [4].

Залучення реабілітаційних, переважно немедикаментозних методик, спрямованих на відновлення функціональних систем забезпечує максимально можливу соціальну адаптацію та ранню профорієнтацію дітей з особливими потребами [1]. Використання корекційно-реабілітаційних технологій є досить актуальним на сучасному етапі розвитку науково-технічного процесу. Це питання висвітлили у своїх працях: Берта і Карел Бобат, чеський лікар Вацлав Войта, угорський лікар і педагог А. Петьо та інші. Розглянемо технології, які можна використовувати у роботі з дітьми, а саме:

Бобат-терапія, метод Петьо, іпотерапія, дельфінотерапія, арт-терапія.

НЕЙРОРОЗВИВАЛЬНА ТЕРАПІЯ (БОБАТ-ТЕРАПІЯ)

Значний внесок у розвиток методів реабілітації ДЦП внесли Берта і Карел Бобат. Ще у 40-х роках ХХ століття вони почали розробляти свій підхід, який базувався на клінічних спостереженнях Берти Бобат. Була сформована Бобат-концепція, відома також як "Нейро-розвиткова терапія".

Згідно Бобат, моторні проблеми при церебральних паралічах виникають внаслідок ураження центральної нервової системи. При цьому порушується розвиток постуральних антигравітаційних механізмів, сповільнюється і спотворюється нормальний моторний розвиток дитини.

Метою відновного лікування цих дітей є стимуляція нормального моторного розвитку і профілактика виникнення контрактур і деформацій [6].

Терапія "Bobata" (Бобат) - це терапія для малюків у віці від трьох місяців до одного року. Основна увага спрямована на центральну лінію тіла, симетрію рухів. Під час проведення заняття малюк активно рухається і пізнає своє тіло, у нього формуються нові навички рухів, стабілізується тіло, розвивається відчуття рівноваги, координація рухів і нормалізується тонус мускулатури.

Терапія "Bobata" (Бобат) спирається на взаємозв'язок мозкової діяльності і рухів. Терапія "Bobata" (Бобат) рекомендується також і у випадках, якщо у дитини є:

- неврологічні порушення ,
- дисбаланс мускулатури ,
- зміни тону мускулатури ,

- порушення в психомоторному розвитку або затримка психомоторного розвитку ,
- якщо дитина постраждала від нестачі кисню в період вагітності або під час пологів.

Заняття триває приблизно 40 хв, в залежності від настрою малюка і його бажання співпрацювати.

Нейро-розвитковий підхід Бобатів був спрямований на сенсомоторні компоненти м'язового тону, рефлексів, патологічних рухових моделей, постурального контролю, органів почуттів, сприйняття і пам'яті – тобто на ті компоненти, що найбільш ймовірно порушуються при ураженні центральної нервової системи [3].

Основою підходу було застосування спеціальних положень тіла дитини, прийомів догляду за нею, які контролювали сенсорні стимули до нервової системи. Вони використовувалися як для зниження спастичності м'язів, патологічних рефлексів і патологічних рухових моделей, так і для створення нормального м'язового тону, реакцій рівноваги і правильних рухових моделей. Дитина була порівняно пасивним реципієнтом нейро-розвиткового лікування. Нормальна послідовність моторного розвитку вважалася одним з основних теоретичних постулатів [2].

КОНДУКТИВНА ПЕДАГОГІКА (МЕТОД ПЕТЬО)

Вперше методику кондуктивної педагогіки почали застосовувати в Будапешті, її розробив професор Андраш Петьо, тому її інша назва - система Петьо. Кондуктивна педагогіка - це ефективна методика навчання дітей з множинними проявами неповносправності, зокрема дітей з дитячим церебральним паралічем. Сьогодні цей метод широко використовується в Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Голландії, Японії, Німеччині, Канаді, Норвегії, Польщі, Україні.

Кондуктивна педагогіка - система інтенсивної реабілітації осіб з порушенням моторики, яка охоплює всі аспекти розвитку: фізичний, комунікативний, мовний, емоційний, освітній, побутовий.

Кондуктор повинен діяти як психолог, педагог, кінезіотерапевт, заняттєвий терапевт, повинен розуміти проблеми дитини як медик. Тобто це висококваліфікований спеціаліст, який шукає шляхи заохочення, мотивації діяльності дитини, щоб виявити її можливості, змінити ставлення до життя і свого місця в ньому. Завдання кондуктивної педагогіки - покращити рухові функції і збільшити незалежність у повсякденному житті.

Метод кондуктивної педагогіки вимагає активної участі дитини в подоланні своєї неповносправності, правильно поставлена мета дає дитині належну мотивацію до занять, підносить самооцінку. Інтенсивність даної методики передбачає безперервну участь дитини в різних видах діяльності, кожен етап розвитку підсилюється і підтримується педагогом, дітей навчають думати і діяти в різних ситуаціях.

Кондуктивна педагогіка розглядає дитину в сукупності з її оточенням, учні працюють в групах, до кожної дитини застосовується індивідуальний підхід, процес навчання і реабілітації є нероздільним.

Важливе завдання в системі кондуктивної педагогіки - розвиток рухів. Позитивне ставлення до виконання рухових вправ і бажання досягти успіху в них посилює стимуляцію головного мозку. Рухове обмеження дитини долається і з біологічного, і з педагогічного боку.

При проведенні рухових вправ використовується спеціально розроблене для цієї методики меблеве обладнання: драбинки, боксики, столи, виготовлені з окремих дерев'яних заокруглених лакованих планок. Виконуючи вправи, дитина вчиться правильному захвату планки, лежачи на столі, вчиться витягати руки, що зменшує спазм згиначів, підтягуватися і просуватися вперед, перевертатися, лежачи на животі і на спині. Дитина навчається сидіти правильно, зберігаючи рівновагу, для цього використовуються драбинки: дитина широко розставленими руками тримається за драбинку, поставлену на віддалі витягнутої руки. Поступово, з використанням драбинки, дитина вчиться вставати, з допомогою спеціального крісла зі спинкою-драбинкою вчиться робити перші кроки, можливо, з використанням спеціального взуття [1].

Всі кроки і вправи виконуються для того, щоб у голові дитини мета дії і її реалізація сформувались як єдиний чіткий образ, причому ці образи будуються в мозку дитини крок за кроком, де кожен попередній є базою для виконання наступного. Кондуктор впливає і на здатність дитини до співпраці з іншими дітьми, і кожне досягнення в навчанні - це теж лише підготовка до наступної діяльності. Успіх залежить від того, як кондуктор поєднає мотивацію діяльності дитини зі створенням умов, необхідних для подолання труднощів дитини.

За переконанням послідовників професора Петьо кондуктивна педагогіка – це не система педагогіки, це система життя,

інтенсивної взаємодії між кондуктором (матір'ю, близькими людьми) і дитиною, в якій значна роль відведена мотивації для подолання неповносправності.

ІПОТЕРАПІЯ

"Катайтеся верхи – і будете здорові, як коні!" – говорив Гіппократ [1].

Іпотерапія – це комплекс лікувально-верхової їзди, який в Україні досі вважається альтернативним і нетрадиційним. В той час як Англія визнала цей метод, і він захищається самою королевою. Суть полягає в тому, що хворий сідає верхи і за допомогою інструктора та лікаря спочатку просто сидить, потім вже виконує певні вправи та грає в ігри. Вправи хоча й називаються акробатичними, але виконуються дуже легко – нахили вперед та назад, лягання на круп (зад) коня, розтягнення м'язів. У процесі верхової їзди в роботу включаються всі основні групи м'язів тіла. Це відбувається на рефлекторному рівні, оскільки дитина-вершник, рухаючись разом з конем, інстинктивно прагне зберегти рівновагу, аби не впасти, тим самим спонукаючи до активної роботи як здорові, так і уражені м'язи, не помічаючи цього.

При сильному спастичному зведенні ніг діти часто не в змозі сісти на коня глибоко, тому заняття починають немов напівлежачи, відкинувшись назад і розмістивши ноги ближче до шиї коня [6]. Таке положення зручне для ніг, але незручне для вершника в цілому. Поступово дитина прагне сісти прямо, оскільки тільки у цьому положенні зможе самостійно триматися на коні, і їй доводиться опускати ноги нижче. Вершник, самостійно змінюючи своє положення і поступово випрямляючись, прагне глибше сісти на коня, що є одним з найважливіших принципів іпотерапії як методу фізичної реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Дитина сама прагне подолати недуг і бачить результати своєї боротьби: стає зручніше сидіти, з'являється можливість управляти конем. Під час руху коня тулуб вершника виконує ті ж самі рухи, як і при ходьбі [5].

Окрім цього, дитина вчиться спілкуватись з конем, чистить його, гладить, підгодовує. Під час заняття з кінями відбувається не тільки біомеханічне видужання, а й психогенне. Наслідки психологічних змін можна описати такими прикладами [6]:

- Мобілізується вольова діяльність – людина починає вірити у себе. Налаштовується на позитивний лад
- Знімається загальмованість – покращується мовний апарат, проявляється активність.

- Зменшується відчуття тривоги.
- Дитина адаптується до реальності.
- Стає самостійною у своїх вчинках і рухах.

Вчені давно довели, що спілкування з тваринами навіть збільшує тривалість життя і налаштовує людину на гармонійний лад. Особливо ця тенденція важлива для хворих діточок з ДЦП, які не є розумово відсталими, але мають певні фізичні обмеження.

Такий метод, як іпотерапія, став детально вивчатися наукою наприкінці ХІХ століття французьким доктором Перроном, хоча застосовувався набагато раніше. У 1953 році в Норвегії відкрили перший Центр лікувальної верхової їзди.

Чому ж саме коні є таким незамінним чинником одужання:

- Температура коня вище на 1-3 градуси, за рахунок чого тіло має термальну обробку і функціонує набагато краще.
- Під час занять іпотерапії відбувається одночасне тренування слабких м'язів і розслаблення перенапружених. Верхової їзди залучає всі групи м'язів, особливо внутрішні м'язи стегна.
- У того, хто займається, покращується рівновага і досягається чітка орієнтація в просторі.
- Окрім всіх названих психологічних змін ще підвищується самооцінка, що є дуже важливим для подальшої адаптації та соціалізації хворих дітей.
- Усе це стає можливим через об'єднання енергетичних полів коня та людини, оскільки доведено, що у коня дуже сильне біополе, яке здатне позитивно впливати на організм людини.

Неймовірним прикладом наслідків таких занять є параолімпійський кінний спорт, де інвалідів вже не можна назвати такими – вони стають справжніми спортсменами-професіоналами. Люди без рук, часом без ніг або з порушеним опорно-руховим апаратом роблять таке, що не кожна здорова людина може зробити.

ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЯ

Дельфінотерапія є альтернативним, нетрадиційним методом психотерапії, де в центрі психотерапевтичного процесу перебуває спілкування людини й дельфіна. Це спеціально організований процес, що відбувається під наглядом ряду фахівців: лікаря, ветеринара, тренера, психолога (психотерапевта, дефектолога, педагога).

Спілкування з дельфінами приносить естетичну насолоду і медичну користь: емоції, які при цьому відчуває людина, загоюють душевні рани й нормалізують психічний стан.

Дельфінотерапія поділяється на два напрямки:

1. Вільна взаємодія із твариною з мінімальною участю фахівців. У даному напрямку клієнт (пацієнт) сам вибудовує свої відносини з дельфіном, вибирає способи взаємодії в рамках припустимих можливостей. Роль фахівців обмежується забезпеченням безпеки клієнтів і дельфінів.

2. Спеціально організоване спілкування. Спілкування із твариною здійснюється через фахівця, де спілкування з фахівцем для клієнта несе психотерапевтичне значення, а спілкування з дельфіном виступає як середовище. У цьому напрямку дельфінотерапія може вирішувати різні завдання: психотерапевтичні, психокорекційні, психопрофілактичні, фізіотерапевтичні, педагогічні – це залежить від запиту клієнта й фахівця, що замикатиме терапевтичний ланцюг.

Використання дельфіна обумовлене його природними особливостями, такими як поєднання унікальних фізичних даних і високого інтелекту, використання невербальних засобів спілкування, ігрова поведінка. Це породжує сильну позитивну установку. Спілкування з дельфіном містить у собі такі лікувальні фактори: позитивні емоції, седативний, відволікаючий, активізуючий та катарсичний ефекти. Дельфін яскраво демонструє інтерес до партнера по спілкуванню, активно взаємодіє, привертає до себе увагу, демонструє дружелюбність, щирість намірів.

Спілкування з дельфіном дозволяє досягти такого:

- прийти до принципового переконавання ставлення до себе, до оточуючих людей, до природи, до світу взагалі;
- витягти людину з полону самоізоляції, стимулювати розвиток інтересу до зовнішнього світу, що стає передумовою до встановлення, відновлення, коректування, оптимізації соціальних відносин;
- активізувати роботу мозкових структур і всього організму в цілому, виступаючи як сенсорний стимулятор;
- стимулювати вербальну експресію, сприяючи мовному й сенсомоторному розвитку аутичних дітей і дітей зі зниженим інтелектом;
- стимулювати процес розвитку особистості;
- заповнювати дефіцит позитивних емоцій і забезпечувати підтримку дітям і дорослим, які переживають самотність або стан дезадаптації, задовольняти афеліативну потребу;
- через тактильну стимуляцію створити умови для емоційного реагування.

Показання – ДЦП, аутизм, олігофренія I-II ступеня. Також

дельфіни благотворним чином впливають на малюків, які зазнали сильного стресу.

АРТ-ТЕРАПІЯ

Арт-терапія – це лікування за допомогою залучення дитини до мистецтв. При цьому дитина навчається спілкуватись з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для її повноцінного розвитку та пристосування до навколишнього середовища.

Основна увага при проведенні корекційної арт-терапії приділяється ставленню дитини до своєї діяльності, своїх малюнків, гри на музичних інструментах тощо. Головне завдання педагога спрямоване на розвиток мотивації дитини до діяльності, відбір прийомів арт-терапії для кращого формування мотиваційної сфери у дітей з різними формами органічного ураження нервової системи.

Арт-терапію, як методику корекції, доцільно використовувати в комплексі функціонально-системної медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Застосування арт-терапії підвищує пізнавальну активність дітей, сприяє сенсорному та руховому розвитку, концентрує увагу [6]. Крім того, арт-терапія дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери.

Педагогічна корекція за допомогою арт-терапії у дітей з обмеженими можливостями здоров'я має свої особливості і визначає доцільність врахування загальних та індивідуальних напрямів і умов роботи, а саме: віку дитини, ступеня зрілості всіх функціональних систем, індивідуальних властивостей її особистості.

Під час проведення арт-терапії Педагог зобов'язаний:

- усвідомлювати і пам'ятати про труднощі дитини в реалізації можливостей своїх функціональних систем;
- встановити напрями і завдання корекційної роботи з арт-терапії;
- підібрати ті види арт-терапії, які конкретна дитина спроможна виконати і отримати результат;
- дати можливість дитині самостійно вибрати завдання;
- встановити з пацієнтом доброзичливий двобічний контакт;

Такі правила проведення корекції і арт-терапії стимулюють пізнавальну активність дитини, організують її поведінку, підвищують самооцінку.

Отже, ми розглянули технології, які дають змогу, не використовуючи медикаментозних методик, досягти значних результатів у реабілітації дітей з особливими потребами. Окрім розглянутих нами технологій існує і ряд інших, серед них широко відомі: концепція "Тандем", рефлексна локомоція (Войта-Терапія), Монтессорі-терапія, метод Козьявкіна, метод фізичної реабілітації, метод динамічної пропріоцептивної корекції з використанням рефлекторно-навантажувального пристрою "Гравітон", нормоксична лікувальна компресія (Баротерапія), лікувальний навантажувальний костюм "Аделі" та електрична стимуляція м'язів під час ходи.

Потрібно розуміти, що методики дадуть бажаний результат лише тоді, коли:

- буде правильно, відповідно до індивідуальних потреб дитини, підібрана корекційна програма, технологія;
- корекція матиме системний характер;
- у корекційному процесі окрім спеціалістів будуть задіяні батьки;
- буде віддача і бажання досягти результатів зі сторони дитини.

Список використаних джерел

1. Гусейнова А.А. Основные направления медико-психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями в условиях реабилитационного центра / А.А. Гусейнова // Коррекционная педагогіка. – № 1. – 2004. – С. 196.
2. Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Е. Даніелс, К. Стаффорд – Львів: Надія, 2000. – 256 с.
3. Кулеш Н.С. Современный подход к восстановительному лечению детского церебрального паралича / Н.С. Кулеш // Коррекционная педагогіка. – №1. – 2004. – С. 300.
4. Николаенко В.И. Организация и содержание обучения и воспитания детей с тяжелыми двигательными нарушениями в условиях специальной школы-интерната / В.И. Николаенко // Коррекционная педагогіка. – №1. – 2004. – С. 210.
5. Шипицина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.
6. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К.: Либідь. – 264 с.

The article deals with correction technology for rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system and impaired intelligence. The effect and feasibility of using these technologies in the rehabilitation of these children.

Keywords: correction technology, rehabilitation, Conductive Education, horseback riding, dolphin therapy, art therapy.

Отримано 4. 12.2013

УДК 373.3.016:51

В.М. Федорчук

РОЛЬ УРОКІВ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ

У статті висвітленні поняття логіки; показана роль уроків математики у розвитку логічного мислення молодших школярів

Ключові слова: логічне мислення, молодші школярі, урок математики, психічний розвиток.

В статье освещены понятия логики; показанная роль уроков математики в развитии логического мышления младших школьников.

Ключевые слова: логическое мышление, младшие школьники, урок математики, психическое развитие.

Сьогодні з-поміж важливих завдань, що постають перед системою шкільної освіти, особливої актуальності набуває проблема розумового виховання дітей шкільного віку. Успішність навчання в школі та в подальшому житті значною мірою залежать від розумового виховання дітей шкільного віку. Одним із центральних питань розумового виховання є розвиток логіки та мислення дітей.

Користь освіти залежить від впровадження в роботу з учнями

нових підходів до освітнього процесу, що сприяли б розвитку операційних структур логічного мислення, розвитку активного словника, пам'яті, уваги, уяви, спостережливості, математичних вмінь, зокрема, конструктивних. Усе це сприятиме підвищенню загального рівня розвиненості дитини, що значно скоротить адаптаційний період в школі. Важливим складником всебічного розвитку особистості є розумове виховання. У педагогічній літературі розумове виховання визначається як систематичний цілеспрямований вплив дорослих на розумовий розвиток дитини з метою формування системи знань про навколишній світ, розвиток пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання[2]. Воно здійснюється з метою всебічного розвитку дітей і тісно пов'язане з моральним, фізичним і естетичним вихованням.

Правильно організоване розумове виховання є важливою умовою для розумового розвитку дитини. Педагоги Я.-А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, С. Русова, К.Д. Ушинський [3] розглядали розумове виховання як важливий чинник формування особистості. Ними були розроблені теорії, згідно з якими розумове виховання призводить до розвитку усіх психічних процесів, які потрібно розвивати та вдосконалювати у дітей.

Розумовий розвиток дитини характеризується обсягом, характером і змістом засвоєних знань, характером провідної діяльності, рівнем розвитку пізнавальних здібностей, психічних процесів дитини (сприйняття, запам'ятовування, мислення, увага, уява). Мислення у вищій своїй формі відбувається у поняттях (абстрактно-логічне мислення), але воно може продукуватися і в образах (наочно-образне мислення) і навіть у діях, що виявляють себе в русі (наочно-дійове мислення).

До складу основних інтелектуальних умінь входять **логічні вміння**, що формуються в процесі навчання й розвитку дітей, зокрема, на заняттях з математики. Самі об'єкти математичних умовисновків і прийняті в математиці правила їх конструювання сприяють формуванню в дітей умінь обґрунтовувати судження, давати чіткі визначення, розвивають логічну інтуїцію, сприяють загальному інтелектуальному розвитку.

Термін "логіка" походить від давньогрецького слова "логос", значення якого пов'язане із поняттями "мислення" та "мова", "мовлення" [1]. Логіка – сукупність наук про закони й форми мислення, про логіко-математичні закони числення, про найбільш загальні закони мислення [1]. Логічне мислення – операції порівняння, синтезу, аналізу, узагальнення, абстрагування,

дедуктивних (від загального до часткового) та індуктивних (від часткового до загального) його форм [2].

Важливого значення в розвитку мислення набуває знаково-символічна діяльність. Вона дозволяє моделювати й перетворювати об'єктивний світ до внутрішнього плану свідомості: заміщення, кодування, моделювання, схематизація, узагальнення тощо.

Мислення є найважливішою функцією мозку людини. Будь – який вид діяльності не може обійтися без нього. Воно лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Саме тому так важливо сформувати у молодших школярів основи образного та логічного мислення.

Образне мислення є основним видом мислення дітей. І вже в цьому віці з допомогою спеціального тренування діти можуть оволодіти багатьма можливостями, пов'язаними з цим видом мислення. Наприклад, вони можуть навчитися подумки перетворювати образи реальних предметів, будувати наочні моделі (на зразок схем), які відображують суттєві властивості об'єктів або явищ, планувати свої дії подумки.

Щоб дитина навчилася всього цього, тренування образного мислення на цьому віковому етапі слід спрямовувати на розвиток таких здібностей:

1. *Уміння здійснювати оперування образом подумки.* Це означає – здійснювати з ним різні мисленнєві перетворення (дії), наприклад такі як: поворот, перегрупування початкових елементів, розчленування та з'єднування їх в цілість та інші.
2. *Уміння орієнтуватися в просторі за допомогою простої план-схеми, а також розвиток уміння самостійно її створювати.* Формування таких уявлень передбачає перш за все розвиток вміння будувати елементарні схематизовані образи простору і застосовувати їх в реальній ситуації.
3. *Уміння "читати" і створювати прості схематичні зображення різноманітних об'єктів.* Саме тому дії образного мислення часто характеризують, як дії для побудови і застосування схематизованих образів, які відображають зв'язки і відношення реальних об'єктів.

4. *Уміння планувати свої дії подумки.* На певному етапі розвитку образного мислення у дитини виникає ще одна важлива здатність - здатність планувати свої дії подумки. Завдяки цій здатності у неї з'являється можливість попередньо уявити те, що вона отримає внаслідок своїх зусиль.

Адже, оперуючи предметами подумки, уявляючи різні варіанти їх можливих перетворень, можна швидше прийти до правильного рішення, ніж виконуючи реальні дії.

Логічне мислення формується на основі наочно-образного і є вищою стадією розвитку мислення взагалі. Процес досягнення цієї стадії доволі тривалий і складний. Пояснюється це тим, що повноцінний розвиток логічного мислення вимагає не лише високої розумової активності, але й передбачає наявність у людини певної суми знань про спільні і суттєві ознаки предметів та явищ навколишнього світу [2].

Мислення є найважливішою функцією мозку людини. Будь-який вид діяльності не може обійтися без нього. Воно лежить в основі успішного засвоєння нових знань, умінь та навичок. Саме тому так важливо формувати та розвивати логічне мислення учнів в процесі навчання.

Розвиток логічного мислення є одним із завдань підготовки учнів до майбутньої самостійної діяльності. Ким би не збирався стати учень, який фах не обрав би, йому потрібно правильно і швидко міркувати, діяти організовано, враховуючи обставини і наявні ресурси. Школа повинна навчити випускника знаходити шлях до вирішення проблем, а це означає - сформувати в учнів вміння самостійно і творчо мислити.

На кожному уроці учні вчать правильно мислити. Але особливо великі можливості щодо цього має шкільний курс математики. Процес вивчення законів і форм мислення та набуття навичок їх застосування у практичній діяльності відбувається швидко, якщо їх відповідним чином організувати. І тому завдання вчителя математики полягає в тому, щоб у процесі викладання курсу математики організувати цілеспрямовану й систематичну роботу, яка б допомогла учням усвідомлювати і застосовувати закони мислення і такі його форми як поняття, судження, умовиводи. Дуже великий вплив на розвиток логічного мислення учнів має виклад матеріалу вчителем. Маючи це на увазі, потрібно всіляко домагатися, щоб виклад матеріалу курсу математики відзначався: систематичністю, логічною послідовністю та науковістю.

Роботу над розвитком логічного мислення учнів не можна проводити від випадку до випадку. Для цього потрібно раціонально використовувати кожний етап уроку, кожне завдання чи задачу. Давно вже пора відмовитися від неправильної практики, коли задачу розв'язують тільки для того, щоб дістати правильну відповідь.

Наведемо розроблені нами рекомендації для вчителів:

1. Оскільки розвиток логічних форм мислення нерозривно пов'язані з розвитком узагальнюючої і символічної функцій мовлення, то заняття повинні бути спрямовані на формування передумов оволодіння дитиною системою наукових понять, розвиток у дитини логічних операцій аналізу, порівняння, узагальнення, розвиток дій класифікації.

2. Усі заняття, спрямовані на розвиток мислення молодших школярів, повинні спиратися на здійснення індивідуального підходу до учнів.

3. Необхідний підбір завдань, що найбільш ефективно впливають на розумову діяльність молодших школярів.

4. Для досягнення вищих показників при розвитку мислення молодших школярів необхідно впливати на учнів через індивідуалізовану оціночну діяльність.

5. Необхідне здійснення організації спільної з батьками діяльності з вдосконалення якостей розуму школярів.

Отже, використовуючи на уроках математики завдання із логічним навантаженням, учитель розвиває логічне мислення дітей, кмітливість, активізує розумову діяльність учнів. І при цьому кожен учень має зацікавленість на уроках математики і працює в міру своїх можливостей.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І., Барташніков О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення дітей / І. Барташнікова, О. Барташніков // Тернопіль: Богдан, 1998. – 79 с.
2. Жаркова В. Розвиток логічного мислення молодших школярів на уроках математики / Жаркова В. // Початкова школа. – № 7. – 2010. – С. 7-9.
3. Шнайдер Л.І. Розвиток логічного мислення учнів / Л.І. Шнайдер, С.Г. Назаренко // Математика в школах України. – № 14-15. – 2008. – С. 4.

In the article the lighted up concepts of logic; rotined role of lessons of mathematics in development of logical thought of junior schoolboys.

Keywords: logical thought, junior schoolboys, lesson of mathematics, psychical development.

Отримано 4.12.2013

УДК 376.36:81

Л.М. Щербань

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ

У статті розглянуто особливості мовленнєвого розвитку дітей з раннім дитячим аутизмом та організація корекційної логопедичної роботи спрямованої на підготовку артикуляційного апарату та стимулювання мовлення у даній категорії дітей.

Ключові слова: аутизм, ехолалії, вербальне спілкування, комунікація.

В статье рассмотрены особенности речевого развития детей с ранним детским аутизмом и организация коррекционной логопедической работы по подготовке артикуляционного аппарата и стимулированию речи у данной категории детей.

Ключевые слова: аутизм, эхолалии, вербальное общение, коммуникация.

Сучасний етап розвитку теорії і практики психології, нейропсихології, корекційної педагогіки та спеціальної психології характеризується посиленням уваги до поглибленого вивчення різних особливостей психічного розвитку дітей, що має важливе науково-практичне значення. Зростає число і різноманітність дітей з відхиленнями у розвитку, в тому числі з парциальною і комплексною недостатністю. Це викликає необхідність вивчення таких дітей, не тільки до, але й в процесі їх навчання і виховання, визначення корекційного впливу для кожного окремого випадку.

На сьогодні більше приділяється уваги проблемі вивчення і корекції різних психічних розладів у дітей. Однією з серйозних проблем в системі сучасної корекційної освіти є ранній дитячий аутизм. Аутизмом (від грецького *autos* – сам) називають стан психіки, що характеризується замкненістю внутрішнього світу і активним відстороненням від зовнішнього. Аутизм може бути як вторинним симптомом шизофренії, так і самостійною нозологічною одиницею. В останньому випадку він виникає в перші роки життя і називається раннім дитячим аутизмом (надалі РДА).

Ранній дитячий аутизм, не входить у спектр шизофренічної симптоматики, характеризується порушеннями всіх сфер психіки сенсомоторної, перцептивної, пізнавальної, мовної і емоційної, а також недостатньо розвиненою соціальною взаємодією з оточуючими. Серед порушень психологічного розвитку виділяють дитячий (типовий) аутизм і атиповий аутизм. Симптоматика дитячого аутизму проявляється у віці до трьох років, тоді як ознаки психічних порушень при атиповому аутизмі спостерігаються після трьох років.

При РДА порушення спілкування переважає у поведінці дитини і займає домінуюче місце у формуванні її аномального розвитку в той час, як при інших дефектах психічного розвитку, порушення спілкування мають вторинний характер, і значно зменшуються або зникають при корекції основного розладу: розумової відсталості, невротичних розладів, порушень мовлення і слуху та інших. Корекція раннього дитячого аутизму носить особливий, досить складний характер.

Походження аутизму може бути різним. У легкого ступеня він може зустрічатися при конституційних особливостях психіки (акцентуація характеру, психопатія), а також в умовах хронічної психічної травми (аутичний розвиток особистості). А може виступати, як груба аномалія психічного розвитку (ранній дитячий аутизм).

Проблема розвитку мовлення у дітей з РДА є досить актуальною. Вона розглянута у працях Є.Р. Баєнської, В.М. Башиної, Г.В. Беленької, С.Ю. Коноплястої, В.В. Лебединського, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольської, Г.Є. Сухарєвої, В.В. Тарасун та інших.

В науковій літературі виділено, що причиною не сформованості мовлення у дітей з РДА може бути хворобливий невротичний досвід, хронічна недостатність спілкування у ранньому дитинстві, відсутність сприятливої ситуації користування мовленням. Затримка мовленнєвого розвитку у них може спостерігатись, як від самого народження, тобто з перших місяців життя, так і згодом – з 3 років, коли попередньо спостерігався прискорений ранній розвиток мовлення. У дітей з РДА можуть бути відсутні етапи гуління та лепету, а якщо є гуління, то воно механічного характеру, позбавлене інтонаційного компоненту, обмежене, може нагадувати крик або пищання. Що призводить до затримки формування основних складових мовленнєвої сфери, недорозвинення слухової уваги, фонематичного слуху, функції наслідування [4].

Також, спостерігається у них слабкість або відсутність реакції на мовлення дорослого, відсутність фіксації погляду на тому, хто говорить. Дитина з РДА може не реагувати на словесні подразники, не розуміти простих побутових інструкцій, зверненого до неї мовлення і в той же час бути дуже чутливою до не мовленнєвих звуків.

К.С. Лебединська, О.С. Нікольська звертають увагу на те, що у дітей з РДА спостерігається позитивна реакція на тихе, шепітне мовлення [2].

Характерним для дітей з РДА є запізнення чи випередження появи перших слів, їх незвичність і маловживаність. Інколи після їх появи у цих дітей може спостерігатись мутизм (відмова від мовлення), що зберігається протягом декількох місяців або років. Перші слова у них, зазвичай, нікому не адресовані і не виступають засобом спілкування. Вимовляють вони їх спонтанно, без урахування ситуації і мають вигляд “гри словами”. У більшості випадків слова “тато”, “мама” такими дітьми використовуються без співвідношення з дорослими. Можуть спостерігатись ехолалії [3].

Діти з РДА недостатньо використовують жести, міміку та інтонацію у мовленні. Тобто у них є порушення формування усіх форм довербального і вербального спілкування. Чим старшою стає дитина тим більш виражено проявляються труднощі її взаємодії з дорослими.

Може спостерігатись у дітей з РДА незрозумілість, скутість, згорнутість мовлення або вимова лише окремих складів. Або ж виражена схильність до вербалізації та гри фонематично складними, афективно насиченими словами.

Характерним для дітей з РДА є відсутність слів “так”, “ні”. Часто у їхньому мовленні спостерігаються неологізми (придумані ними слова), монологи та аутодіалоги, порушення семантики слів, відсутність займенника “Я” і дієслів, схильність до декламації, рифмування тощо.

Також, у дітей з РДА спостерігається невикористання фразового мовлення для контактів з оточуючими. Вони можуть ставити запитання але при цьому багаторазово повторюють їх.

Отже, у багатьох дітей з РДА наявні тяжкі порушення мовлення, зокрема, порушення звуковимови, дизартричні розлади, порушення темпу та ритмічної організації мовлення, загальне недорозвинення мовленнєвої системи. В наслідок чого вони потребують допомоги різних фахівців і зокрема, логопеда.

При організації логопедичної роботи з дітьми з РДА основним напрямком буде спонукання їх до вимовляння коротких слів та активізування невербального спілкування. На перешкоді цьому стає неконтактність дитини, активні прояви негативізму, іноді з істеричними нападами різного характеру, моторна гіперактивність, повна пасивність дитини або підвищена тривожність. В роботі з такими дітьми необхідно застосовувати різні методи та багатоплановий стимульний матеріал. В роботі логопеда основним завданням є підготовка артикуляційного апарату дитини з РДА та стимулювання її мовлення.

Для організації логопедичних занять ми рекомендуємо використовувати наступні методики:

- методика логопедичного масажу за О.М. Новіковою – спрямована на корекцію рухливості артикуляційного апарату, звуковимови при тяжких вадах мовлення. Масаж артикуляційних органів виконуємо із застосуванням масажних зондів, також здійснюємо масаж м'якої і жувальної мускулатури [5];

- обов'язковим моментом є артикуляційна гімнастика за методичними рекомендаціями Е. Краузе, мета якої у розвитку рухливості органів мовленнєвого апарату, відпрацювання правильних, повноцінних рухів артикуляційних органів, необхідних для правильної вимови звуків; також робимо вправи на тренування рухливості м'язів губ, язика, м'якого піднебіння, нижньої щелепи [1];

- методика Л.Г. Нурієвої допомагає розвивати пасивний та активний словник, викликати мовленнєве дихання та звукове мовлення дитини з РДА [6];

- під час розвитку дрібної моторики використовуємо узагальнений досвід системи виховання Нікітіних з формування тактильних і кінестетичних відчуттів, уміння захвату дрібних предметів, удосконалення рухових навичок;

- враховуючи те, що в аутичних дітей порушується, як загальна, так і дрібна моторика, то важливим моментом є підготувати руку до оволодіння письмом, велику роль в цьому відіграє використання в роботі з аутичними дітьми елементів методики М. Монтесорі.

Таким чином, мовленнєвий розвиток при РДА характеризується досить специфічними особливостями і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційна робота, і коли вона розпочата. Загалом, саме стан сформованості мовлення на кінець дошкільного віку є важливим показником подальшого сприятливого розвитку такої дитини.

Список використаних джерел

1. Краузе Е. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. Практическое пособие. – М.: Издательство: Корона-Принт, 2002. – 38 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991. – 138 с.
3. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г. Манелис // В мире науки. – 2006. – № 7. – С. 23-31.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
5. Новикова Е.В. Зондовый массаж: коррекция звукопроизношения. Наглядно-практическое пособие. – М.: "Издательство ГНОМ и Д", 2009. – 32 с.
6. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Просвещение, 2002. – 48 с.

In the article it is considered features of speech development of children with early child's autism and organization of correction speech therapy work on preparation of articulatory vehicle and stimulation of broadcasting at this category of children.

Keywords: autism, eholalii, verbal communication, communication.

Отримано 4.12. 2013

УДК 372.3

Л.С. Янчук

РОЛЬ ГРИ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті проведено аналіз наукової літератури, щодо впливу гри на розвиток дітей дошкільного віку. Оскільки вона найбільше відповідає можливостям дитини даного вікового періоду. Завдяки їй у дітей формуються розумові та фізичні здібності.

Ключові слова: ігрова діяльність, дошкільний вік, вихователь.

В статті проведено аналіз наукової літератури, о впливі гри на розвиток дітей дошкільного віку. Оскільки вона більше відповідає можливостям дитини даного вікового періоду. Через гру у дітей формуються умовні та фізичні здібності.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольный возраст, воспитатель.

Гра має чільне місце в системі фізичного, морального, трудового та естетичного виховання дошкільнят. Вона активізує дитину, сприяє підвищенню її життєвого тону, задовольняє особисті інтереси та соціальні потреби. Завдання і зміст ігрової діяльності визначаються базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (сфера “Культура”, субсфера “Світ гри”), чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку “Малятко”, “Дитина”, “Українське дошкільня”, “Дитина в дошкільні роки”, “Зернятко”. На виході “Базова програма розвитку дітей дошкільного віку”, спрямована на збалансований розвиток дитини, формування елементарних форм її життєвої компетентності, реалізацію природного потенціалу, індивідуалізацію особистісного становлення. Проблема гри широко висвітлена в науково-методичній літературі (Д.В. Менджеричької, Л.П. Усової, А.І. Сорочіної, Р.І. Жуковської, В.Г. Нецаєвої та інших). У сучасних розробках Л.В. Артемової, у багатьох статтях педагогів-практиків і методистів.

Ігрова діяльність для дитини є нагальною потребою, а для педагога – способом реалізації різноманітних завдань навчально-виховного процесу.

Гра є провідною діяльністю дошкільника. Але, з огляду на її соціальний зміст, нею необхідно керувати. І це мають забезпечити дорослі. Л.С. Виготський звертає увагу на те, що у грі, відбувається становлення людини, дорослі не можуть тільки спостерігати цей процес. їхній обов’язок – уміло та тактовно керувати ігровою діяльністю.

Взагалі гра вважається, особливо для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, важливою умовою успішного виховання та розвитку. Про це говорили такі відомі педагоги, як А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський та інші.

Д.Б. Ельконін в одній зі своїх праць стверджує, що: спеціальні експериментальні дослідження показують, що гра впливає на формування основних психічних процесів, від самих елементарних до самих важких [3]. Дошкільне дитинство здавна називають періодом гри.

Гра – особлива форма життя дитини в суспільстві. Вона являє собою діяльність, у якій діти виконують ролі дорослих, відтворюючи в ігрових умовах їхнє життя, працю та стосунки між ними. Через гру дошкільники задовольняють свої потреби у спілкуванні з дорослими, у суспільному житті з ними. За концепцією Л.С.Виготського, ігрова діяльність є способом активного засвоєння дитиною людської культури. Вчений підкреслює, що вирішальну роль у виникненні і розвитку гри виконує спілкування дитини з дорослими та іншими дітьми, в процесі чого дитина оволодіває системою соціально вироблених знаків, визначальним серед яких є мова.

Гра зароджується ще в ранньому віці. З переходом до дошкільного віку усвідомлюваний дитиною світ значно розширюється. До нього входять не тільки предмети і явища найближчого оточення, а й ширше коло предметів, з якими діють дорослі і які ще не доступні дитині. Водночас зростає її тенденція до самостійності. Дитина відкриває для себе світ дорослих і прагне в ньому жити. Проте вона не вміє зважувати свої реальні можливості, не може реально діяти з предметами дорослих. У грі дошкільника головною стає людина, її дії і стосунки з іншими людьми.

Мотив гри лежить у змісті самої дії. Як і будь-яка свідомо цілеспрямована діяльність, що є сукупністю осмислених дій, вона дає результати. Вони різні в різних за формою і змістом іграх. Гра відрізняється від праці, що приводить до суспільно значущого продукту, і від навчання, результатом якого є набуття певних знань. У грі є активне прагнення певної мети, оперування предметом, розмова, стосунки з іншими дітьми, унаслідок яких відбувається збагачення знань і навичок учасників ігрової діяльності.

Отже, результативність гри визначається не тільки її матеріальним продуктом, а й тим пізнавальним, емоційним та іншими надбанням, що складаються в дитини під час ігрової діяльності.

Гра для дошкільника є засобом відображення навколишньої дійсності, способом проникнення в діяльність і стосунки дорослих. У грі дитина проникає в ті сфери життя людей, які поза грою їй

недоступні. Відтворюючи близькі їй розумінню сторони життя й праці людей, їхні взаємини, вона набуває досвіду спілкування, опановує правила людського співжиття. Дитина переживає, оцінює відтворене, виявляє своє ставлення до навколишнього. [6].

Д.Б. Ельконін довів, що ігрова діяльність в її рольовій формі соціальна за своєю природою, за своїм походженням, тобто виникає з умов життя дитини у суспільстві [1]. Її виникнення в історії людства пов'язане з зміною соціальної ситуації розвитку дитини – системи тих відносин, у які вступає дитина у суспільстві. На відмінно від Л.С. Виготського, який вказував на онтогенетичне значення соціальної ситуації, Д.Б. Ельконін розглядає соціальну ситуацію філогенетично.

Надзвичайно важливим є внесок праць О.В. Запорожця. У своїх працях учений підкреслював, що в зв'язку з віковими особливостями дітей, специфікою функціонування всього комплексу систем дитячого організму, гра як практична діяльність дитини сприяє удосконаленню психічних процесів, оволодінню новими способами і формами діяльності, формуванню інтелектуальної і мотиваційної сфери, забезпеченню емоційного спілкування і формуванню благополучних взаємин з однолітками. У процесі гри дитина оволодіває оточуючим світом, соціальною дійсністю в дійовій формі, що обумовлює перехід до якісно нових стадій інтелектуального і соціального розвитку [3].

Психологам неодноразово наголошено на необхідності педагогічного керівництва грою – під впливом раціонально організованої ігрової діяльності позитивні зміни дитячої особистості відбуваються ефективніше.

Як зауважує А.С. Макаренко, включаючи гру в педагогічний процес, вихователь вчить дітей грати, створювати, зі слів хорошу гру. Для такої гри характерні наступні якості: виховні, пізнавальні, активність, організованість і творчий характер ігрових дій; підлягає правилам і здатність керувати ними в грі з урахуванням інтересів окремих дітей і всіх дітей які приймають участь у грі; ціленаправлене використання іграшок та ігрових матеріалів; доброзичливість відносин і радісний настрій дітей [4].

Без педагогічного впливу, гра на дітей інколи може погано впливати, з негативними наслідками.

Н.К. Крупська зауважує на тому, що є ігри, які виробляють у дітей грубість, жорсткість, які погано впливають на нервову систему. Та є ігри, які мають велике виховне значення, які

закріплюють волю, виховують відчуття справедливості, вміння допомагати в біді та інші [2].

Якщо вихователь організує гру правильно, розумно, він отримує можливість впливати на дітей. А.П. Усова відмічала, що правильно організувати життя і діяльність дітей – означає і правильно їх виховувати. Ефективний процес виховання може бути здійснений у грі та ігрових взаємовідносинах, а саме тому, що дитина не вчиться жити, а живе своїм життям [5]. Діти самі створюють своє життя в іграх, свої стосунки, а вихователь повинен допомагати, розумно, керуючи цим процесом.

Гра є найдоступнішою для дитини діяльністю, оскільки найбільше відповідає її психічним і фізичним можливостям. Вона ніколи не ставить недосяжних вимог, але водночас завжди потребує певного напруження сил, підтримує бадьорість, життєрадісність дитини, укріплює її здоров'я.

Вихователю необхідно широко використовувати гру, як засіб фізичного виховання. Більшість ігор потребують активних рухів, які підсилюють кровообіг, сприяють більш повному та глибокому обміну речовин. Рухова система сприяє формуванню правильної осанки, розвитку координації рухів, їх виразність. Однак невірно було б гадати, що гра є засобом фізичного виховання сама по собі. Без педагогічного впливу гра може призвести шкоду і фізичному розвитку дітей.

А.С. Макаренко високо цінуючи роль гри в організації життя дітей, писав про важливу роль вихователя. Він повинен з ними трохи грати. Якщо він буде тільки привчати, вимагати, наполягати, він буде сторонньою силою, може бути корисною але не близькою. Вихователю необхідно обов'язково трохи грати [4].

Педагог впливає на ігровий задум та його розвиток, збагачуючи зміст життя дітей, розширює їх уявлення про працю і життя дорослих, про взаємовідносини людей і тим самим конкретизує зміст тої чи іншої ігрової ролі.

Таким чином, гра є важливим засобом розвитку дитини, підготовки її до школи, до майбутнього життя.

Список використаних джерел

1. Вільчковська Е.С. Рухливі ігри в дитячому садку. – К.: Радянська школа, 1989. – 112 с.
2. Воспитание детей в игре / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

3. Игра дошкольника. / Под ред. С. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
4. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 136 с.
5. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
6. Онищенко Т. Дитяча гра в історії розвитку дошкільного виховання на Україні // Шлях освіти. – 2000. – №2. – С. 53–56.

In the article, holding nauchnoy literature analysis, effect games on the Development of children of preschool age. Since ona Buy it sootvetstvuet Ability child vozrastnoho rest of this period. Thanks yhre in children are formed intellectual and individuals.

Keyword: game activity, preschool age, tutor.

Отримано 7.12.2013

ЛОГОПЕДІЯ

УДК 372.21

Т.А. Балаховцева

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ 6-ТИ РІЧНОГО ВІКУ

Стаття містить результати узагальнення теоретико-практичного досвіду подолання заїкання шляхом застосування ігрових технологій.

Ключові слова: заїкання, ігрова технологія, корекція.

Статья содержит результаты обобщения теоретико-практического опыта преодоления заикания путем применения игровых технологий.

Ключевые слова: заикание, игровая технология, коррекция.

Згідно вимог сучасної педагогіки для навчання дітей потрібно шукати нові форми, методи і прийоми роботи. Особлива увага звертається на гру, яка використовується з навчальною метою. В логопедичній роботі з дітьми важливе місце посідає використання ігрових методів. В сучасних дослідженнях М.М.Піддякова, Л.В.Артемової, Г.А.Волкової, В.І.Селіверстова та ін. ставиться проблема відбору тих завдань, які можуть реалізуватися у формі дидактичної гри, а також розкрита спроба розширити сферу дидактичної гри з метою розвитку у дітей мовленнєвих вмінь і навичок. Одним з порушень мовлення, яке накладає негативний відбиток на розвиток людини, є заїкання.

Заїкання визначається як своєрідне, переважно реактивне (функціональне) дискоординаційне порушення мовлення. Зовні виявляється у судомних порушеннях ритму мовлення, його темпу, плавності, зв'язаних з попередніми і одночасно хворобливими неврологічними і психічними змінами, особливо в емоційній сфері. Заїкання найчастіше пов'язане з психофізичним станом хворого.

Змістом логопедичної роботи при заїканні є: розвиток вільного самостійного мовлення, без ознак заїкання, що і є основною метою логопедичних занять; виховання правильних навичок мовлення з поступовим ускладненням форм мовленнєвого спілкування; усунення недоліків звуковимови; усунення загального недорозвитку мовлення; корекція відхилень у процесах, які пов'язані з мовленнєвим актом (уваги, пам'яті); розвиток навичок мовленнєвого контакту з оточуючими у будь-яких ситуаціях [2].

Основним змістом логопедичних занять по усуненню заїкання є систематичний розвиток зв'язного самостійного мовлення. Тому заняття з розвитку мовлення необхідно поставити у такій послідовності, щоб перші етапи проходили у розгляді предметів, об'єктів, їх порівнянні, картин, спостережень у природі. Саме з цією метою, перш за все, необхідно навчити відповідати на запитання логопеда, а самим запитувати і висловлюватись тільки тоді, коли про це просять або вимагає ситуація. При цьому, відповіді дітей не повинні повторювати відповіді товаришів. При необхідності слід завжди нагадувати про цю умову. Адже її виконання дає ефект не тільки у розвитку зв'язного мовлення, але сприяє розвитку пам'яті, уваги. Якщо кожна дитина, уважно слідкуючи за відповіддю товаришів, буде вимушена перебудувати свою підготовлену відповідь, то це, у свою чергу, сприятиме розвитку вміння швидко добирати необхідні для відповіді слова, скласти фрази.

У логопедичній практиці з дітьми, що заїкаються, гра – джерело морального і розумового розвитку, умова, формування особистості, мовлення і навичок спілкування. Саме у грі найбільш ефективно можна здійснювати корекційний вплив на мовлення і особистість дитини, яка заїкається, завойовуючи її любов і довіру, долаючи її скутість і сором'язливість у звичній і доступній для дитини формі діяльності. Різноманітні ігрові ситуації, вміло створені логопедом, спонукають дитину до вільного мовленнєвого спілкування, відволікають увагу від дефекту, представляють багаті можливості для здійснення цілеспрямованої психотерапії.

Рухливі ігри для розвитку координації слова і руху допомагають навчити дитину техніці правильного мовлення: вмінню говорити на видиху, роблячи опору на наголошені голосні, злитно вимовляючи слова у смисловому відрізку, користуючись паузами і логічними наголосами. Ігри із дітьми, що заїкаються, в першу чергу, спрямовані на вироблення навичок тривалого мовленнєвого видиху,

плавного темпу мовлення спокійної поведінки і мають за загальну мету розвиток мовлення дитини.

Однакові дидактичні ігри можуть проводитися з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення. При цьому змінюється лише мета. Так, ігри із наслідуванням „Луна”, „Поїзд”, „Вгадай, хто кричить” і ін. використовуються при складних формах функціональної дислалії, ринолалії і дизартрії з метою закріплення правильної артикуляції звуків, для дітей-алаліків з метою роботи над словом, фразою, а для дітей, що заїкаються – з метою розвитку довгого видиху.

Таким чином, у різноманітних за формою іграх передбачається вплив не тільки на мовлення, а і на психофізичний розвиток дітей: удосконалення загальної і мовленнєвої моторики, формування мовленнєвого дихання, темпу, ритму мовлення.

В іграх дітей відображаються враження, отримані з навколишнього життя, з книг; розвиваються взаємовідносини з однолітками і дорослими. Гра сприяє розвитку відчуття колективізму, уявлення, ініціативи, цілеспрямованості, кмітливості, організованості. В іграх у дітей уточнюються уявлення про навколишнє життя, розширюється світогляд; розвивається сприймання; мислення, увага, мовлення, необхідні рухи. Ігри створюють бадьорий та радісний настрій у дитини.

Правильне мовлення дітей, що заїкаються і особливості їх поведінки відображаються і на участі у грі. Осмислення свого недоліку, можливий страх перед мовленням особливо ускладнює включення дітей в гру. Зазвичай, ці діти боязкі, не вміють поставити перед собою мету в грі. Вони частіше виступають в грі глядачами чи беруть на себе підпорядковані ролі. У випадках важкого заїкання діти просто відмовляються від гри з однолітками. Інколи спостерігаються випадки, коли діти, що заїкаються в грі відрізняються, навпаки, підвищеною фантазією, резонерством, нехарактерним ставленням до своєї поведінки.

Відчуття особистої неповноцінності може утворити не правильне ставлення дитини, що заїкається до колективу однолітків, (відчуття образи, приниженості чи навіть ворожості), позбавляє її радісного настрою, пригнічує.

Недостатньо розвинуте мовлення, можливі порушення рухів погана координованість, невідповідність зусиль, незібраність, незграбність – все це, з одного боку, ускладнює повноправну участь дітей, що заїкаються в грі, а з другого боку сприяє фіксації дитини на своєму дефекті. Від цього ускладнюються і виявлення заїкання і

задачі виховної роботи з дитиною, що заїкається. Все це вказує на необхідність і своєрідність використання гри в логопедичних заняттях з дітьми, що заїкаються.

Залежно від завдань, які стоять перед логопедом, різноманітні ігри можуть і повинні використовуватися як на самих логопедичних заняттях, так і між ними. В першому випадку гра дозволяє дати дитині необхідні знання про правильне мовлення і поведінку, допомагає виховати необхідні вміння та навички, правильне ставлення до колективу, до свого місця в ньому. В другому випадку (між заняттями) допомагає переключити дитину з одного виду діяльності на другий, надати їй можливість відпочити і в той же час закріпити у невимушеній обстановці ті нові навички мовлення і поведінки, які виховуються у неї на заняттях.

Отже корекційне значення гри у роботі з дітьми, що заїкаються полягає в: відбувається тренування і закріплення навичок правильного мовлення і поведінки у дітей в різних видах діяльності; ігри сприяють перенесенню нових навичок мовлення з незвичних умов (місце занять) у звичайні і повсякденні умови; в грі дитина набуває навички правильно тримати себе в різних мовленнєвих ситуаціях, у неї виховується адекватне ставлення до оточуючих і до свого місця у колективі, формуються здібності адекватної поведінки в оточенні дорослих та однолітків.

Таким чином, різні види дитячих ігор набувають в логопедичних заняттях з дітьми, що заїкаються, свого корекційно-розвиваючого значення та змісту. Це виражається з одного боку, у корекційному навчанні навичкам правильного мовлення і поведінки дитини одночасно з її розумовим та фізичним розвитком (дидактичні основи). З другого боку, при цьому відбувається корекційно-виховний вплив на формування в неї соціально-особистісних якостей, які визначають її правильні стосунки і взаємодію з оточуючими людьми (психокорекційні основи). Ефективність логопедичних занять від використання гри суттєво підвищується.

Список використаних джерел

1. Богомолова А.И. Устранение заикания у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1997. – 95 с.
2. Заикание / Под ред. Н.А. Власовой, К.П. Беккер. – М.: Просвещение, 1983. – 294 с.
3. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528с.

4. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 208 с.
5. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1978. – 241 с.

The article contains the results of generalization of theoretical and experimental experience of overcoming of stammer by application of playing technologies.

Keywords: stammer, playing technology, correction.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056.264:003-028.31

Д.В. Бамбуляк

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В статті розглядається поняття "фонематичний слух", умови його формування і розвитку. Автор розкриває етапи логопедичної роботи по розвитку у дітей здатності диференціювати фонему.

Ключові слова: фонематичний слух, фонема.

В статье рассматриваются понятие "фонематический слух", условия его формирования и развития. Автор раскрывает этапы логопедической работы по развитию у детей возможностей дифференцировать фонемы.

Ключевые слова: фонематический слух, фонема.

Фонематичний слух є одним з сенсорних процесів, що найраніше формується. Завдяки ранньому розвитку фонематичного слуху дитина вперше вчиться розрізняти різноманітні фонематичні

елементи мовлення, їх точні уявлення, які стають регулятором для вироблення цих елементів у її власній вимові [3].

Усвідомлення розрізнявальної функції фонем відбувається в дошкільному віці. Це проявляється у дитини в навмисних вправах, що сприяють засвоєнню звуків, в прагненні виправити помилки у вимові інших.

Від розвитку фонематичного слуху залежить формування всієї фонематичної системи у дитини, а згодом, і процес оволодіння нею усним і писемним мовленням. Саме тому проблема формування фонематичного слуху стала однією з найактуальніших в сучасній логопедії. На важливість і необхідність своєчасного формування слухової уваги і фонематичного слуху у дітей з вадами мовлення вказували такі дослідники, як Р.О. Левина, Н.А. Нікашина, Т.Б. Філічова, М.Ю. Хватцев та інші.

Значущість цієї проблеми вимагає постійного пошуку методик формування фонематичного слуху у дітей, особливо це стосується дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, у яких, за даними багатьох досліджень, формування цього психічного процесу запізнюється і має ряд особливостей [3].

В процесі логопедичної роботи у дітей слід, перш за все, сформувати вміння контролювати своє мовлення, а також вміння виправляти помилки в ньому, а також порівнювати мовлення оточуючих зі своїм.

Значне число мовленнєвих порушень так чи інакше пов'язане з нездатністю дітей диференціювати на слух фонемі рідної мови. Відсутність повноцінного сприймання робить неможливим їх правильну вимову. Крім того, порушення фонематичного слуху не дає можливості оволодіти потрібним ступенем словникового запасу і граматичною будовою мовлення, а, отже гальмує розвиток зв'язного мовлення в цілому. Це значить, що усунення тяжких мовленнєвих порушень неможливе без спеціальної корекції фонематичного сприймання [3].

Зрозуміло, що без уміння чітко диференціювати на слух фонемі рідної мови не можна оволодіти навичками звукового аналізу і синтезу, а це робить неможливим і повноцінне засвоєння грамоти. Таким чином, проблема формування у дітей з мовленнєвими порушеннями фонематичного слуху є однією з найважливіших.

Розвиток фонематичних процесів починається з найперших етапів логопедичної роботи і є складовою частиною багатьох методів корекційної роботи. Ігри і вправи для розвитку

фонематичного слуху можна проводити на фронтальних, підгрупових і індивідуальних логопедичних заняттях.

Логопедичну роботу по розвитку у дітей здатності диференціювати фонemi умовно розділяють на п'ять етапів (Р.Е. Левина, О.Ф. Архипова).

I етап - впізнавання немовних звуків.

На цьому етапі в процесі спеціальних ігор і вправ у дітей **розвивають здатність впізнавати і розрізняти немовні звуки.** Одночасно проведена у цьому напрямку корекційна робота, сприяє розвитку слухової уваги і слухової пам'яті (без чого неможливо успішно навчити дітей диференціювати фонemi).

На даному етапі використовуються такі вправи:

1. "Знайди іграшку".

Логопед пропонує дитині відвернутися або міцно закрити очі. Він ховає іграшку (у шафу, за штору, під стіл і т.д.). Дитині потрібно її знайти орієнтуючись на силу ударів в барабан. Якщо дитина близько підходить до того місця, де захована іграшка, - барабан б'є голосно, якщо віддаляється – тихо.

2. "Що звучало?".

Потрібно показати дитині, які звуки видають різні предмети (шурхіт газети, дзвін виделок, рипіння дверей, як дзвенить брязкальце та інші звуки). Потім потрібно відтворити звуки так, щоб дитина не бачила сам предмет. А дитині потрібно відгадати, який предмет видає такий звук.

3. "Сонце або дощик".

Логопед говорить дитині, що вони зараз підуть на прогулянку. Погода дуже гарна і світить сонечко (при цьому педагог дзвенить бубном). Потім логопед говорить, що пішов дощ (при цьому він б'є у бубен і просить дитину підбігти до нього – сховатися від дощу). Логопед пояснює дітям, що потрібно уважно слухати бубен і у відповідності з його звуками – "гуляти" або "ховатися".

II етап - розрізнення однакових слів, фраз, звукокомплексів і звуків по висоті, силі і тембру голосу.

Впродовж цього етапу потрібно вчити дітей розрізняти однакові слова, звукокомплекси і звуки, орієнтуючись на різну висоту, силу і тембр голосу.

1. "Впізнай свій голос".

Потрібно записати на касету голос близьких людей і голос самої дитини. Дитині пропонується вгадати хто говорить.

2. "Три ведмеді".

Логопед виставляє перед дітьми іграшки або картинки трьох ведмедів – великого, середнього, маленького. Потім, розказуючи казку про трьох ведмедів (у скороченому варіанті), промовляє відповідні репліки і звуконаслідування дуже низьким, середнім по висоті та низьким голосом. Діти повинні відгадати і показати, який з трьох ведмедів міг би так промовляти.

3. "Хто як кричить?"

Дітям пропонують картинки з зображенням домашніх тварин і їх дитинчат – корови і теляти, кози і козеняти і т.д. Логопед вимовляє кожне звуконаслідування то низьким, то високим голосом (му-у, бе-е, хрю-ю і т.д.). Діти повинні, орієнтуючись на звукосполучення і висоту голосу, одночасно, підняти відповідну картинку.

III етап - розрізнення слів, близьких за звуковим складом.

На даному етапі використовуються такі ігри:

1. "Слухай та вибирай".

Перед дитиною викладаються картинки, назви яких дуже близькі за звучанням. Наприклад: рак, лак, мак; коза, коса і т.д. Логопед називає предмет, а дитина повинна підняти або показати відповідну картинку.

2. "Правильно - неправильно".

Логопед показує дитині картинку і називає предмет, навмисно замінюючи першу букву (наприклад: дерево – мерево – терево – шерево і т.д.). Завдання дитини слухати уважно слова і почувши правильний варіант плеснути долоні.

3. "Зайве слово".

Логопед чітко вимовляє ряд слів і пропонує дитині серед них знайти відмінне від інших слово:

букет – букет – буфет – букет;

лапа – мапа – лапа – лапа;

танк – танк – танк – банк;

мак – мак – лак – мак;

сумка – думка – сумка – сумка тощо.

IV етап - диференціювання складів

1. "Поплескаємо"

Логопед пояснює дитині, що є короткі і довгі слова. Промовляємо їх інтонаційно поділяючи на склади. Спільно з дитиною промовляємо слова (ма-ма, ло-па-та, ха-та і т.д.), відплескуючи склади.

2. "Що зайве?"

Дорослий промовляє ряд складів: па-па-та-па, фа-ва-фа-фа і т.д. Дитина повинна плеснути в долоні, коли почує зайвий (інший) склад.

3. "Телефон".

Діти сидять в ряд один за одним. Логопед називає склад або серію складів "су-су-со", "па-па-са" і т.д., що складається зі звуків, непорушених у вимові дітей, на вушко першій дитині. Серія складів передається по ланцюжку і остання дитина вимовляє її вголос. Послідовність ланцюжка змінюється.

У етап - диференціювання фонем.

1. "Вгадай, хто (що) це був (було)".

Дітям пропонують картинки – образи або іграшки, кожній з них привласнюється певне звучання (наприклад: корова мукає "м-м-м", лев – ричить "р-р-р", комар дзижчить "з-з-з"). Логопед довго вимовляє який не-будь звук і пропонує дітям визначити, хто це був, і підняти відповідну картинку.

2. "Розрізняй і повторюй".

Логопед пропонує дитині повторювати за ним тільки один певний звук, тільки склади з певним звуком, тільки слова із заданим звуком.

Наприклад:

- "Повторюй за мною тільки звук С" - пропонований звукоряд: с, с, м, х, с і т.д.

- "Повторюй за мною склади тільки зі звуком С" - пропоновані склади: са, ша, са, ус, ба, і т.д.

- "Повторюй за мною слова тільки зі звуком С" - пропоновані слова: сумка, сани, шапка, салат, лавка і т.д.

Отже, фонематичний слух відіграє провідну роль у становленні й функціонуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, оскільки він здійснює операції розрізнення й впізнавання фонем, які складають звукову оболонку слова. Для розвитку фонематичного слуху необхідні такі умови, як постійне повторення зразка; розрізнення звукокомплексів за значенням; рухова реалізація заданого акустичного зразка. Саме тому, для успішного формування у дітей з вадами мовлення фонематичного слуху необхідно, щоб корекційна робота мала не епізодичний, а системний, комплексний характер.

Список використаних джерел:

1. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрія у дітей – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 234 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.

3. Петренко Н.В. Корекція фонетико-фонематичних порушень та формування звуковимови у дошкільників з ФФНМ. Кам'янець-Подільський, 2008р.
4. Рібцун Ю. В. Граємо з дитиною всією родиною // Дошкільне виховання. – 2005. – № 5. – С. 26-27.
5. Рібцун Ю. В. Граємо з дитиною всією родиною (продовження) // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С. 26–27.

The article considers the concept of "phonematic hearing", the conditions of its formation and development. The author reveals the stages of logopedic work on the development of children's ability to differentiate phonemes.

Keywords: phonematic hearing, the phoneme.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.1–053.5

В.Б. Боднар

ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО НАДАННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ТПМ В УМОВАХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлені основні види та форми взаємодії закладів, що забезпечують навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, визначені рівні залучення батьків до надання корекційної допомоги та роль вчителя-логопеда у забезпеченні цієї взаємодії.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, рівні залучення, етапи взаємодії, форми взаємодії з батьками, зміст і методи корекційного впливу.

В статье раскрыты основные виды и формы взаимодействия общеобразовательных и специальных учреждений, которые обеспечивают обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи,

определены уровни включения родителей в процесс оказания коррекционной помощи и роль учителя-логопеда в обеспечении этого взаимодействия.

Ключевые слова: тяжелый нарушения речи, уровни включения, этапы взаимодействия, формы взаимодействия с родителями, содержание и методы коррекционного воздействия.

Батьки відіграють важливу, якщо не ключову, роль в освіті та підтримці дітей з особливими освітніми потребами. Перш за все, вони батьки, з усіма правами і обов'язками, але вони також і джерело інформації, партнери при розробці та здійсненні корекційних програм за участю їх дітей.

Робота з батьками підвищує ймовірність появи однакових очікувань щодо використання мовлення дітьми з ТПМ вдома і в школі. Це також підвищує можливості для заохочення мовленнєвого спілкування дитини і збільшує кількість людей, які позитивно впливають на неї. Регулярні контакти з батьками дозволяють краще відчувати власне почуття відповідальності за навчання здобутки дитини. Діти краще усвідомлюють важливість освіти, якщо будуть бачити, як педагоги і батьки працюють разом.

Наявність дитини з особливими освітніми потребами (з важкими порушеннями мовлення та іншими проблемами у розвитку) часто змінює і саму сім'ю. Батьки часто "ховають" таку дитину від друзі та родичі, які, на їх думку, можуть їх звинувачувати. Грошові витрати, пов'язані з корекцією особливо комбінованих вад розвитку, можуть серйозно підірвати сімейний бюджет.

Здатність сім'ї до адаптації, що, в свою чергу, обумовлено особистісними ресурсами кожного члена сім'ї, особливо рівнем освіти, здоров'я, самоповаги, а також їх рішучість і самовідданість здатні значно полегшити для дитини як процес адаптації серед здорових однолітків так і призвести до швидшої корекції існуючих порушень.

Можна виділити п'ять рівнів залучення батьків

1. Інформованість. На цьому основному рівні школа інформує батьків про існуючі програми та можливості надання відповідних послуг.

2. Участь у діяльності. Батьки можуть бути запрошені, чи виявити власне бажання бути присутніми в певні моменти навчального та поза навчального процесу.

3. Діалог і обмін думками. Тут батьків залучають до створення адекватних корекційних програм для їх дитини і беруть на себе певну відповідальність стосовно їх реалізації.

4. Участь у прийнятті рішень. Врахування думки батьків при прийомі рішення стосовно затвердження плану дій чи внесення коректив в уже існуючий план корекції.

5. Відповідальність за взяті на себе зобов'язання і їх реалізація. Це найвищий рівень, при якому батьки приймають рішення спільно зі школою, залучені як у планування, так і в оцінку шкільної програми, приймають у ній безпосередню участь.

Мотиваційна готовність батьків до участі в корекційному процесі є дуже важливою для досягнення позитивного результату. Різна ступінь готовності до співпраці з корекційним установою відповідно визначила різні рівні батьківської мотивації: високий, середній, низький. Ми диференціювали їх за кількістю набраних балів: високий рівень - 12 балів, середній рівень - 7 балів, низький рівень - 5 балів.

Оцінюючи результати дослідження батьківської мотивації слід відзначити наступне.

Батьки з високим рівнем мотивації характеризувалися такими якісними показниками: адекватно сприймали стан дитини, були готові до повноцінного співробітництва з педагогами в процесі корекційної роботи, розуміли її важливість і необхідність; проявляли ініціативу в плані співпраці з навчальним закладом, прислухалися до порад і рекомендацій і застосовували їх у спілкуванні з дітьми. Із загального числа досліджуваних сімей такі батьки склали саму нечисленну групу – чотири сім'ї (16%).

Батьки із середнім рівнем мотивації також адекватно сприймали стан дитини, не заперечували необхідності "співпраці з навчальним закладом, але при мінімальній витраті зусиль з їхнього боку, погоджувалися з усіма аргументами педагогів, але мотивували свою пасивність браком часу. Таких батьків було найбільше число - 12 сімей (48%).

Досить численною була група батьків з низьким рівнем мотивації – дев'ять сімей (36%). При цьому деякі якісні відмінності в характеристиці цієї групи батьків дозволили виділити два типи низького рівня батьківської мотивації.

Перший тип – відсутня адекватна оцінка батьками стану своєї дитини, пасивна внутрішня позиція батьків у співпраці з навчальним закладом виявлялася в нерозумінні необхідності корекційної роботи, критичні зауваження та пропозиції не

приймалися (п'ять сімей - 55% від загального числа батьків цієї групи).

Другий тип – при адекватній оцінці батьками стану своєї дитини необхідність і можливість співпраці заперечувалися внаслідок усталеної позиції щодо засобів виховного впливу до своєї дитини, яку вважають єдино вірною; до цього ж типу відносяться сім'ї, в яких домінуюча роль у вихованні дитини належала бабусям (чотири сім'ї - 45% від загального числа батьків цієї групи).

Аналіз соціально-психологічної характеристики сімей і рівнів батьківської мотивації виявив різні варіанти співвідношення соціального статусу та батьківської мотивації.

Серед семи соціально і психологічно благополучних сімей одна сім'я характеризувалася високим рівнем батьківської мотивації: батьки адекватно сприймали стан дитини, проявляли ініціативу в плані співпраці з навчальним закладом, прислухалися до порад і рекомендацій і застосовували їх в спілкуванні з дітьми.

До середнього рівня батьківської мотивації були віднесені шість сімей. Високий освітній рівень батьків, матеріальна забезпеченість, хороші житлові умови, здоровий психологічний клімат в родині поєднуються тут з пасивною позицією батьків щодо співпраці з навчальним закладом. Недостатня мотивація обґрунтовується відсутністю вільного часу.

Неоднорідною в оцінці мотивації виявилася група сімей з задовільним соціальним статусом. З 14 таких сімей 3 (21%) показали високий рівень батьківської мотивації, шість сімей (43%) - середній і п'ять сімей (36%) - низький, який характеризувався адекватною оцінкою батьків стану своєї дитини при запереченні необхідності і можливості співробітництва з установою, що надає корекційну допомогу, внаслідок усталеної позиції щодо засобів виховного впливу на дитину, яку вони вважають єдино правильною. Наявність таких якісних показників відповідає другому типу низької мотивації, згідно виділених нами рівнів.

Всі чотири соціально неблагополучні родини були віднесені до групи сімей з низьким рівнем батьківського мотивації. Якісні відмінності дозволили віднести цю групу до одного типу низької мотивації, коли була відсутня адекватна оцінка батьками стану своєї дитини, пасивна внутрішня позиція батьків у співпраці з закладом виявлялася в нерозумінні необхідності корекційної роботи, критичні зауваження та пропозиції не приймалися.

Отже, аналіз соціальної характеристики сімей та рівня готовності батьків до повноцінного співробітництва із закладами,

де навчаються їх діти, виявив варіативність позицій в співвідношенні соціального статусу та батьківської мотивації. Відзначається відсутність взаємозв'язку між соціальним статусом і рівнем готовності батьків до співпраці в сім'ях з оптимальною і задовільною характеристикою, а також закономірний зв'язок між незадовільним соціальним статусом сім'ї та низьким рівнем мотивації.

Найбільш продуктивна взаємодія в процесі корекційної роботи відзначено в сім'ях із задовільною оцінкою соціального статусу.

Напрямки роботи вчителя-логопеда щодо включення батьків у корекційний процес:

1. Забезпечення батьків точною, зрозумілою інформацією стосовно результатів психолого-педагогічного та логопедичного вивчення їх дитини;

2. інформування стосовно вікових особливостей нервово-психічного розвитку, етапів становлення мовленнєвої функції;

3. знайомство з методами та формами корекційно-розвиваючого впливу;

4. залучення батьків до активної участі в корекційному процесі щодо подолання наявного мовленнєвого порушення;

5. навчання батьків прийомам корекційно-розвиваючої роботи з дитиною-логопатом;

6. формування у батьків і дітей уявлення про основні критерії готовності до навчання в школі та формування передумов до виникнення писемного мовлення;

7. акцентування уваги батьків на позитивних досягненнях в розвитку, забезпечення інформацією щодо створення умов для їх прояви, адже довіра батьків до педагога ґрунтується на повазі до його досвіду, знань, компетентності в питаннях корекції мовленнєвих порушень, а головне, на довірі до нього в силу його особистісних якостей (турботливості, доброти, чуйності, уважності).

Організація взаємодії педагога з батьками також може мати кілька етапів:

1-й етап - "Передача батькам позитивного образу дитини". Педагог ніколи не скаржиться на дитину. Навіть якщо вона щось накоїла.

2-й етап - "Обговорення з батьками успіхів і прогресу в розвитку дитини, особливостей спілкування з однолітками, результатами досягнень у навчальній діяльності.

3-й етап - "Ознайомлення логопеда з проблемами сім'ї у вихованні та навчанні дитини". На даному етапі активна роль належить батькам, вчитель-логопед тільки підтримує діалог, не даючи оціночних суджень. Потрібно пам'ятати, що отриману від батьків інформацією потрібно використовувати тільки для організації позитивної взаємодії.

4-й етап - "Спільне дослідження і формування особистості дитини". Тільки на цьому етапі педагог, який завоював довіру батьків при успішному проведенні попередніх етапів, може починати обережно давати поради батькам.

Форми роботи з батьками також різноманітні:

Батьківські збори можуть бути присвячені ознайомленню батьків із завданнями і змістом корекційної допомоги, що буде надаватися дітям з мовленнєвими порушеннями, обговоренню спільних зусиль та підбору адекватних напрямків роботи педагогічного колективу, батьків здорових дітей та батьків дітей з ТПМ щодо створення розвивального середовища у класі, залученню до допомоги дітям з ТПМ та комбінованими вадами дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, створенню та обговоренню корекційних програм з батьками дітей з мовленнєвими порушеннями, підведенню підсумків корекційної роботи за навчальний рік.

Домашні завдання. Вчитель-логопед надає батькам можливість вивчити індивідуальні зошити дітей, щоб вони могли простежити динаміку їх навчання, організовує їхню участь у виконанні домашнього завдання, а також домашні завдання вивішуються на стенді для батьків.

Тестування та анкетування дозволяє виявляти найбільш актуальні проблеми батьків, що виховують дитину з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Домашні ігротеки та картотеки розвиваючих ігор. Це знайомство батьків з простими, але дуже цікавими, а головне корисними іграми для дітей, в них входить опис ігор, що сприяють розвитку мовлення дитини, в які батьки могли б пограти з дитиною в будь-який зручний для них час: "На кухні ", " По дорозі в навчальний заклад ", " У вільну хвилинку ".)

Дні відкритих дверей. Батьки відвідують індивідуальні та підгрупові заняття, дивляться, як діти займаються, які набути навички їм необхідно закріпити вдома, над чим ще попрацювати.

Батьківські п'ятихвилинки. Створення можливостей для батьків отримання консультації як від фахівця, що проводять безпосереднє надання корекційної допомоги так і від адміністрації закладу).

Консультації - практикуми. Спільно з дітьми батьки малими підгрупами розучують артикуляційну гімнастику, вчаться виконувати завдання разом з дітьми в логопедичних зошитах.

Свята і розваги. Для участі залучаються батьки як здорових дітей так і дітей з ТПМ. Наприкінці року батьки запрошуються на підсумкове заняття – де діти демонструють всі свої знання, вміння і навички набуті за навчальний рік.

Випуск газет для батьків з висвітленням основних подій, що відбулися в класі, даються практичні поради батькам.

Організація виставок робіт учнів та вихованців.

Оформлення папок-пересувок чи тематичних папок Папки можуть бути присвячені проблемам мовленнєвого розвитку дитини – подоланню проблем дітей у формуванні граматичній будові мовлення, збагаченню словника, підготовці до навчання грамоті, розвитку дрібної моторики, артикуляції.....

Дані форми роботи дозволяють залучити батьків до активної участі в корекційному процесі, передбачають встановлення між педагогами та батьками довірчих відносин, створюють умови для розуміння батьками ролі сім'ї у навчанні та вихованні дитини.

Перевага нових форм і методів взаємодії педагогів з батьками:

- позитивний емоційний настрій педагогів і батьків на спільну роботу з виховання та навчання дітей;

- врахування індивідуальних особливостей дитини (педагог, постійно підтримує контакт з сім'єю, знає особливості кожної дитини і враховує їх при роботі, що, в свою чергу, веде до підвищення ефективності педагогічного процесу;

- зміцнення внутрішньосімейних зв'язків, що також, на жаль, є проблемним питанням в педагогіці і психології на сьогоднішній день;

- можливість реалізації єдиної програми виховання та розвитку дитини в навчальному закладі і сім'ї.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н.С. Порушення фонологічного боку мовлення у дітей: Монографія. – Кам'янець-Подільський: ТОВ "Друк-Сервіс", 2011. – 200 с.

2. Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения: Методическое пособие / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: В. Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008. – 192 с.
3. Дети с отклонениями в развитии. Методич. Пособие / Автор-составитель Н.Д. Шматко. – М.: "АКВАРИУМ ЛТД", 2001. – 128 с.
4. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К.: "МП Леся", 2011. – 528 с.
5. Логопедія / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.

Article the basic types and forms of cooperation between institutions, providing education for children with severe speech disorders defined level parental involvement in providing remedial assistance and the role of teacher-speech therapist in promoting this interaction.

Keywords: severe disorders of speech, level of involvement, stages of interaction, forms of interaction with parents, content and methods of correctional impact.

Отримано 8.12. 2013

УДК 376.36+372.881.1

В.О. Бойко

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗВУКІВ ПРИ ФОНЕМАТИЧНІЙ ДИЗГРАФІЇ

У статті розглянуто поетапність у роботі з розвитку акустичних диференційовок під час подолання фонематичних дизграфій в учнів молодших класів. Запропоновано зразки корекційно-розвивальних вправ відповідно до кожного з етапів.

Ключові слова: порушення письма, фонематична дизграфія, акустичні ознаки фонем, диференціація фонем.

В статье рассматривается поэтапность в работе касательно развития акустических дифференцировок во время преодоления

фонематических дисграфий у младших школьников. Предложено образцы заданий к каждому из этапов.

Ключевые слова: нарушения письма, фонематическая дисграфия, акустические признаки фонем, дифференциация фонем.

Серед учнів початкових класів є діти, які з труднощами набувають навичок письма. Деякі вчителі і батьки вважають, що такі труднощі викликані невмінням учнів слухати пояснення вчителя, неухважністю під час письма, недбайливим ставленням до навчання. Проте ретельний аналіз цих помилок у порівнянні з усним мовленням дитини може свідчити про специфічні порушення письма – дизграфію.

З урахуванням несформованості фонетико-фонематичної сторони мовлення, порушень операцій фонемного розпізнавання, мовного аналізу і синтезу виокремлюють фонематичну дизграфію (Л.С. Волкова). Р.І. Лалаєва вважає її акустичною дизграфією. Її істотною ознакою є незавершеність процесу формування сприйняття вимови та відтворення звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками.

Фонематична дизграфія є поширеною серед дітей молодшого шкільного віку. Типовими для учнів з фонетико-фонематичним недорозвитком є стійкі заміни та змішування фонем, подібних за звучанням та артикуляцією. Для таких учнів є характерними помилки щодо пропусків голосних і приголосних букв на письмі, переставляння букв і складів, дописування зайвих букв і складів. Зазвичай, такі помилки є стійкими і важко піддаються корекції.

Формування диференціації звуків проводиться з опорою на різні аналізатори: мовно-слуховий, мовно-руховий, зоровий. Особливості використання аналізаторів визначаються типом порушення диференціювань. У більшості випадків за фонематичної дизграфії заміни букв на письмі зумовлені нечіткістю слухового сприймання і слухових уявлень про звуки. Основним порушенням при цьому є недостатність слухової диференціації. Тому роботу з диференціації звуків, які змішуються, слід почати з опори на більш збережене зорове сприймання, тактильні й кінестетичні відчуття органів артикуляції (губ, язика, голосових зв'язок) під час вимови звуків.

Т. Й. Блінова вказує, що основна мета диференціації звуків – це попарне зіставлення звуків (букв) і визначення їх відмінностей в артикуляційному і слуховому сприйманні тактильному відчутті, графічному зображенні. У корекційній роботі з диференціації звуків

потрібно враховувати, що вдосконалення слухомовленнєвих диференціювань буде успішнішим, якщо водночас формувати навички фонематичного аналізу та синтезу. Що точніше уявлятиме дитина звукову структуру слова, місце кожного звука в ньому, то правильніше диференціюватиме звуки.

Найчастіше під час фонематичної дизграфії в дітей порушується диференціація опозиційних звуків. Відповідно, етапи слухової диференціації опозиційних пар звуків наступні: попередня робота над кожним звуком; слухова та вимовна диференціація звуків. Під час попередньої роботи над кожним звуком послідовно уточнюється вимовний і слуховий образ кожного зі звуків, що змішуються.

Корекційна робота проводиться у такій послідовності: уточнення артикуляції звука з опорою на звукове, слухове, дотикове сприйняття, кінестетичні відчуття; виділення звука на фоні складу; визначення наявності звука у слові та його місця (початок, середина, кінець); виділення слова з певним звуком із речення; виділення слова зі звуком із тексту.

Під час виконання слухових та артикуляційних вправ з потрібним звуком у дитини встановлюється тісний зв'язок між мовнослуховими і мовноруховими кінестезіями. Учень навчається свідомо визначати артикуляційні та акустичні особливості звука. Потім цей звук співвідноситься з відповідною буквою.

При усуненні фонематичної дизграфії кожен із звуків у процесі роботи співвідноситься із певною буквою, тому велике значення мають вправи для читання та письмові вправи, які закріплюють диференціацію звуків.

Наступний етап корекційної роботи спрямований на формування тісного зв'язку виділеного звука з буквою. З цією метою використовуються вправи для читання і письма складів і слів з даною буквою, під час виконання яких відбувається закріплення в учня уявлень про звук і правильне використання на письмі відповідної букви. Спочатку всі вправи проводяться з попереднім звуковим і звуко-буквеним аналізом. Пізніше попередній звуковий аналіз слова можна не проводити, а давати учневі завдання проаналізувати вже записане слово, виділити кольоровим олівцем відповідну букву. При цьому слід враховувати твердження М.А. Савченко, що диференціація звуків розглядається не як протиставлення у вимові певної пари звуків, а як опрацювання певних диференціальних ознак, за якими протиставляються всі однотипні пари.

Наступним кроком є порівняння звуків, що змішуються, у вимові й на слух. Диференціація проводиться в тій самій послідовності, що й робота по уточненню слухової та вимовної характеристик кожного звука. Однак головна мета цього етапу – розрізнення звуків, тому учням пропонуються склади, слова, словосполучення, речення і тексти, які містять звуки, що змішуються.

Етапи корекційної роботи з диференціації свистячих та шиплячих звуків:

I. Диференціація окремих звуків [с] і [ш], [ж] і [з], [ч] і [ц].

Повторюємо артикуляцію звуків. Можна показати профілі артикуляції для їхнього порівняння й використати графічні умовні позначення положень кінчика язика, губ, які широко використовуються у логопедичній роботі.

Аналіз логопедичної літератури показав, що звукові відносини в системі мовлення різноманітні і часто не обмежуються відношеннями за якоюсь однією ознакою. Даний звук може виявляти зв'язок за однією ознакою з яким-небудь одним звуком і за іншою ознакою з іншим. Так, наприклад, звук [с] може співвідноситися із звуком [ш] як свистячий і той же звук [с] співвідноситься зі звуком [з] за ознакою дзвінкості і глухості. Те ж можна сказати і про звук [ж] по відношенню до [з] і [ш], про звук [з] по відношенню до [с] і [ж] і в ряді інших випадків, коли звук володіє подвійними зв'язками у відповідності до акустичної ознаки, яка відрізняє його від того чи іншого парного звука.

Ступінь володіння різними ознаками відображається і на письмі. Діти змішують на письмі відповідні букви. Так, у помилках типу "лижточки" замість "листочки" літера ж замінює не дзвінкий свистячий звук [з], а глухий свистячий [с].

Тому дітям можна запропонувати визначати диференційні характеристики ізольованих свистячих та шиплячих за двома ознаками: спосіб творення, дзвінкість та глухість.

II. Диференціація звуків [с] і [ш] у складах.

Для більш усвідомленого й чіткого розпізнавання свистячих і шиплячих звуків на слух і на письмі пропонуємо дітям різні види завдань з використанням умовних позначень. (Завдання з подвійною підказкою: ↓ ___ - буква С (при вимові звука [с] кінчик язика внизу біля нижніх зубів, губи у посмішці); ↑ О - буква Ш (при вимові звука [ш] кінчик язика вгорі - за верхніми зубами, губи округлені та витягнуті вперед).

1. На картці під позначками написати відповідну букву.

2. Написати склади з відповідними буквами.
3. Написати склади з відповідними буквами: и, а, у, е, о, а
4. Записати звуки [с], [з], [ц]; [ш], [ж], [ч] за подвійною характеристикою (шиплячі – свистячі, дзвінкі - глухі):
5. Прочитати склади та слова і записати їх.
Са – ша, со – шо, си – ши, су – шу, ас – аш, ос – ош, ус – уш, ис – иш.

Миска – мишка, коса – груша, каса – каша, сапка – шапка, мостик – кошик, косити – ворушити, бас – ваш, сумувати – шукати, пісок – мішок.

6. Додати склад у слові. Для зорових опор дітям пропонуються склади на картках, з яких вони вибирають потрібні.

Ка(ша), ка(са), ми(ша), ко(са), ву(са), ча(ша), гру(ша), но(ша), ро(са), Са(ша).

7. Забрати зайвий склад, прочитати і записати слова.

Кі-брись-шка, ми-три-шка, гру-тра-ша, шо-бо-фер, шко-да-ла, се-ка-ло, са-ба-док, со-зо-кіл, го-то-лос, ста-ке-кан.

8. Із складів утворити слова, записати у зошиті. Букви ш і с підкреслити зеленим кольором.

По-ка-душ, лош-ка-во, ве-лий-се, лю-ки-мас, со-ма-ло, му-шка-ра, шип-на-ши, ка-чаш, ка-ста-пу, ре-ка-дис.

III. Диференціація звуків [с] і [ш] у словах. Ця робота проводиться на фоні уточнення звукової структури слова. Використовуються різні завдання для закріплення навичок фонематичного аналізу, словникові, графічні диктанти, ігри.

1. Послухати слова, виділити звуки [с] і [ш], записати відповідну букву та її графічну схему (↓, ↑, ○):

а) на початку слова: *Сад, школа, сини, високий, веселий, шоколад, солома, шепіт, шукати, ситий*

б) у середині слова: *Мишка, весна, кішка, рясний, весло, дешевий, ромашка, миска, косинка, ворушити*

в) у кінці слова: *Автобус, квас, комиш, парус, аркуш, товариш, вус, береш, насос, компрес*

2. Прослухати слова і визначити місце звуків [с] і [ш], піднявши відповідну картку із цифрою: *Сани, сніг, клас, веселий, колиска, космонавт, автобус, сумний, весло, струмок; Шапка, машина, шинель, дешевий, широкий, марш, кидаєш, подушка, комиш, кошик*

3. Записати слова зі звуками [с] і [ш] у два стовпчики. Виділити букви с і ш різним кольором: *Сонечко, час, січень, собачка, гуска, куліш, салат, вушко, пошта, рушник, сито, груша, косити, стіл.*

4. Записати слова, вставивши замість пропусків букви **с** чи **ш**:

Пі...ок, кра...ивий, горі...ок, ..ильний , ...обака, ли...иця, ма...ина, па...ту...ок, ...оня...ник, ру...ник, ...лива .

5. Замінити звук на інший (опозиційний):

Сум – (ш)ум	вас – ва(ш)
Каска – ка(ш)ка	нас – на(ш)
Шапка – (с)апка	мишка – ми(с)ка
Каша – ка(с)а	кішка – кі(с)ка

6. Прочитати слова і записати, у яких із них зустрілись обидва звуки [с] і [ш]: *Слово, страшно, шосе, машина, соняшник, пастушок, Сашко, смородина, листоноша, сильний, сорока, старший, шелест, усмішка, смерека, колесо, сушити.*

IV. Диференціація звуків [с] і [ш] у реченнях.

1. Прочитати, списати речення. Замість крапок поставити пропущені букви с, ш. Визначити місце звуків у слові та накреслити графічні схеми.

У на...ому ...адочку ро...те ви...ока чере...ня.

Во...ени у лі...і ми назбирали ко...ик опеньок.

2. Доповнити речення словами, в яких є звуки [с] і [ш].

Мир дорогий народам усього (світу). Ми посадили біля школи (каштан).

3. Скласти речення із запропонованими словами. Записати їх. Букви с, ш підкреслити різними кольорами: *На, збудували, вулиці, будинок, нашій, високий. Спілих, товаришу, Тарас, груш, дав.*

4. Об'єднати частини речення, щоб прочитати прислів'я. Вставити пропущені букви с, ш. Записати їх у зошити та запам'ятати. Пояснити значення прислів'їв.

Хто спі...ить,	така й ю...ка
Яка гру...ка,	мен.. е слів.
Вовка боятися, –	а слово – ду...у.
Біль...е діла, –	то й поagne... .
...абля раниць тіло,	така й ...лава.
Що посіє...,	там нема кома...ок.
Який Сава,	до лі...у не ходити.
Де багато пта...ок,	той людей ...мішить.

V. Диференціація звуків [с] і [ш] у текстах.

На логопедичних заняттях діти виконують завдання:

1. Послухати і запам'ятати скоромовки. Промовити їх кілька разів та записати у зошити: *Сокіл – з місця, сова – на місце.*

На ложку та покуштуй горошку.

2. Написати слуховий диктант. Виділити різними кольорами

слова із звуками [с] і [ш]: "До хвойних дерев належать сосна, ялина, смерека. Листя у них подібне до голок, вкриває їх, мов шуба. Не страшні їм морози. Таке листя називають хвоєю. Листяні дерева – це дуб, клен, граб, осика, черешня. Всі вони високі та пишні. Шумлять під вітром".

3. Прочитати подані слова. Скласти з ними маленьке оповідання. Придумати заголовок. Записати, підкреслити слова з буквами **с, ш**: Блискавка, шум, тріск, сосна, мишка, припишкнуту.

Особливу роль у подоланні різних видів дизграфій, зокрема фонематичної, відіграють дидактичні ігри. Для зручності використання ігор на різних ступенях подолання дизграфії їх класифікуємо відповідно до етапів роботи по корекції недоліку. Дидактичні ігри та ігрові вправи дають можливість цікавіше проводити групові логопедичні заняття з подолання дизграфії. Крім того, вони розвивають зорову та слухову пам'ять, увагу, мислення, процеси аналізу і синтезу.

Раціональне застосування наочності, використання схем, таблиць, умовних позначень, предметних, сюжетних малюнків, карток, орфографічних словників, шкільних підручників, а також вдале поєднання різних видів роботи допомагає досягти значного корекційного ефекту на заняттях.

Корекційна робота із запобігання та подолання дизграфії копітка, тривала, вимагає системності та послідовності, тісної співпраці логопеда із вчителями початкових класів. Вона повинна проводитися чітко за етапами, бути цікавою для дітей і не припинятися за будь-яких умов.

Список використаних джерел

1. Баришук Г. С. – Як усунути вади письма. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 48 с.
2. Блінова Г. Й., Пічугіна Т. В. – Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. – К.: Благовіст, 2004. – 196 с.
3. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. – Исправление и предупреждение дисграфии у детей. – М.: Просвещение, 1972. – 206 с.
4. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
5. Подолання логопедичних проблем молодших школярів / Упоряд.: Т. Бишова, О. Кондратюк. – К.: Шкільний світ, 2006. – 128 с.
6. Савченко М. А. – Методика виправлення вад вимови фонем у

дітей. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 160 с.

The article examines the stages of work on the development of skills to overcome the acoustic phonemic dysgraphia in primary school children. Proposed samples assignments to each of the stages.

Keywords: disorders of letters, phonemic dysgraphia, acoustic features of phonemes, the differentiation of phonemes.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056:264:792

В.В. Бродюк

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито теоретичні та методологічні підходи щодо залучення дітей з ТПМ, а саме загальним недорозвиненням мовлення, до театралізованої діяльності. Визначені умови ефективності використання цього виду діяльності у корекційній роботі вихователів логопедичних груп.

Ключові слова: театр, творчі здібності, театралізовані ігри, логопедична група, загальне недорозвинення мовлення

В статье раскрыты теоретические и методологические подходы к включению детей с ТНР, а именно общим недоразвитием речи, в театрализованную деятельность. Определены условия эффективности использования этого вида деятельности в коррекционной работе воспитателей логопедических групп.

Ключевые слова: театр, творческие способности, театрализованные игры, логопедическая группа, общее недоразвитие речи.

Багаторічний досвід вивчення цього питання Артемовою Л.В., Глуховим С.В., Мелеховою Т.В. та іншими науковцями і

практиками доводить, що у душі кожної дитини таїться бажання вільної театралізованої гри, в якій вона відтворює знайомі літературні сюжети. Саме це активізує її мислення, тренує пам'ять і образне сприймання, розвиває уяву і фантазію, удосконалює мову [2]. Театралізовані ігри належать до найбільш улюблених ігор дітей і супроводжують їх, починаючи з раннього віку.

Навколишнє оточення як вдома, так і в дошкільному навчальному закладі дозволяє дошкільникам вільно включатися в театралізовану діяльність і удосконалювати мовні навички та навички спілкування. Театралізована діяльність в дитячому садку органічно включена в різні заняття (музичні, в образотворче мистецтво, мовленнєві, по ознайомленню з навколишнім світом), а також запланована в тижневому розкладі (з розподілу видів діяльності в ранкові та вечірні години в нерегламентований час). Театр, в який грають діти, допомагає їм повірити в себе, відчувати себе розкуто, вільно, заявляти про себе, пробуючи, на що вони здатні, що підвищує рівень їх соціалізації.

Існує багато способів організації театралізованої діяльності, однак основними є:

- *театральні вистави*, у яких діти є глядачами;
- *театралізовані ігри* – ігри-драматизації, різні види театру для себе, тобто не розраховані для глядача: театр іграшок, пальчиковий, ляльковий, настільний тощо;
- *гра у театр*, тобто підготовка вистав для глядачів, у якій діти виступають акторами.

Результатом даної діяльності є демонстрація дітьми комунікативної компетентності; повне виправлення мовлення дітей і їх успішне навчання в загальноосвітніх школах.

Сучасна дитина до 5 років повинна оволодіти всією системою рідної мови: говорити зв'язно, повно викладати свої думки, легко будувати поширені складні речення, переказувати оповідання та казки. Такий малюк правильно вимовляє всі звуки, легко відтворює багатоскладові слова. Його словниковий запас становить від чотирьох до п'яти тисяч слів.

Інша картина спостерігається у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Вони завжди відзначаються порушенням звуковимови, недорозвитком фонематичного слуху, вираженим відставанням у формуванні словникового запасу і граматичної

будови. Ці діти самотійно в контакт з оточуючими не входять, так як вільне спілкування в них ускладнене.

Характерна і недостатня сформованість процесів, тісно пов'язаних з мовною діяльністю, а саме:

- порушена увага і пам'ять;
- порушена пальцева і артикуляційна моторика;
- недостатньо сформоване словесно-логічне мислення.

Для ігрової діяльності дітей характерне невміння без допомоги дорослого розгорнути спільну гру відповідно до спільного задуму. При цьому вони не враховують спільні інтереси, не здатні контролювати свою поведінку і воліють рухливу гру без правил.

Саме тому специфікою роботи в логопедичній групі є те, що навчальний рік ми починаємо з *діагностики*. Результати діагностики є початком відліку для прогнозування особливостей розвитку дитини і підбору оптимального змісту навчання і виховання, засобів і прийомів адекватного педагогічного та корекційного впливу.

Паралельно з дослідженням мовленнєвого розвитку дошкільників ведемо оцінку результатів театралізованої діяльності дітей.

Тут оцінюються:

- дикція, жести, міміка, рухи - акторська майстерність (основний метод діагностики - етюдний тренаж);
- бажання брати участь у іграх-драматизація;
- вміння спілкуватися з партнером, здатність імпровізувати при створенні образу (основні методи діагностики: ігри-драматизації, етюди з ляльками, лялькові вистави).

У всіх випадках важливо оцінити здатність дитини учитися, тобто можливість засвоєння знань і способів дій.

Організація театралізованої діяльності на різних етапах розвитку дитини та відповідно до встановленого діагнозу має свою специфіку. Так, театралізована безадресна гра схожа з режисерською грою, в якій дитина за допомогою дорослого, ровесників чи самотійно створює сюжет і реалізує його через гру з рольовими персонажами доступна майже для всіх дітей. Але у них має бути хоч невеличкий досвід сприйняття театралізованих дійств. Малюкам, у яких немає відповідного досвіду, ми пропонуємо підготовчі до театралізованої діяльності дії:

– переодягання – дітям дуже подобається одягати на себе різні елементи костюмів, входити в образ;

– залучення дітей до створення ігрового поля для гри (для дітей молодшого віку краще, щоб це було єдине для всіх дітей ігрове поле).

З досвіду роботи знаємо, що деякі діти від початку займають позицію глядача - не захочуть вступати в гру, а головні ролі дублюватимуться декількома дітьми. "Казковими" іноді стають наші сніданок чи обід, прогулянка. Час від часу беремо іграшку-тварину або будь-якого іншого персонажа в руки та демонструємо дітям спосіб реалізації театру іграшок.

Дітям, які вже мають певний досвід і менш складний мовленнєвий діагноз, пропонуємо вибрати з набору іграшок настільного чи лялькового театру, театру пальчиків чи рукавичок будь-які і розіграти з ними сценки, скориставшись переносними ширмами, чи влаштувати настільне ігрове поле для драматизації. Зазвичай сам процес моделювання ігрового поля є надзвичайно творчим, оскільки потребує від учасників проявляти винахідливість (з якого матеріалу виготовити ті чи ті деталі, якими предметами заміниками скористатися для створення більш повної картини казкової сцени). Роль вихователя - цілеспрямовано намагатись об'єднати дітей у невеличкі групи. Також дати поради у виборі казкових сюжетів, опосередковано керувати взаєминами дітей, непомітно вправляти у виборі засобів інтонаційної виразності, слідкувати та делікатно виправляти неправильну звуковимову.

Діти, які в логопедичній групі перебувають вже другий чи третій рік і мають незначні порушення звуковимови, вже здатні самостійно організувати гру в театр. Для цього необхідно лише запропонувати їм об'єднатися в групу і домовитися, в яку казку вони будуть грати, а потім спрямувати їхні дії на організацію ігрового поля, створення декорацій, костюмів.

У груповій кімнаті у таких дошкільників вже можуть успішно діяти декілька групок дітей за окремими сюжетами.

Театралізована діяльність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами сама по собі є інтегральною реабілітаційною технологією. Це і заняття з малювання, конструювання, музики, продукти яких створюються з конкретною метою, в певному контексті (створення костюмів, декорацій, музичного супроводу вистав). Під час підготовки та проведення вистав створюються

прекрасні умови для вдосконалення навичок спільної діяльності, розвитку активного та пасивного мовлення, вивчаються та відіграються соціальні зв'язки, розвивається емпатія. Все це обумовлює потужний та всебічний терапевтичний вплив на дітей.

Значну психотерапевтичну роль відіграє не тільки сама вистава, а підготовка до неї, підчас якої розкриваються різноманітні творчі здібності всіх дітей, зав'язуються та зміцнюються міжособистісні стосунки.

Очевидна необхідність вдосконалення традиційних прийомів і методів, а також пошуку більш нових, більш ефективних науково-обґрунтованих шляхів розвитку мови у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

Одним із таких шляхів є театралізована діяльність, яка дозволяє вирішити багато актуальних проблеми сучасної педагогіки та психології. Хочеться відзначити, що такий всебічний вплив на розвиток основних психічних і фізичних процесів у дитини (дрібна моторика рук, фантазія, уява, мислення, концентрація уваги і т.д.), вдосконалення навичок спілкування, що відбувається в процесі виготовлення персонажів - ляльок, управління ними в процесі театралізованої гри, є корекційно-розвиваючим в роботі з дітьми. Адже, вміло підбираючи літературний твір для інсценування, цікаво організувавши роботу над грою, можна дати можливість зануритися дитині в більш сприятливий світ, захопити її, ненав'язливо спонукати тим самим до дій, до певної реакції, підштовхнути дитину до добровільної участі в грі, виконання завдань, поставлених нею, а, отже, і до розвитку в ній [3].

Спостереження за театралізованими іграми дітей нашої групи, які мають порушення мовлення, протягом декількох років показало наступне:

- поява комплексу компонентів загально пізнавального розвитку;

- бажання сприймати нову інформацію, вміння порівнювати, узагальнювати, уміння планувати найпростішу діяльність, адекватне ставлення до невдач, прагнення долати труднощі, розширення кругозору;

- розвиток особистої моторики проявляється в умінні дітей виконувати завдання все більш складніші в процесі театралізованої діяльності (ляльководіння, пальчиковий театр, виготовлення атрибутів);

- підвищення адекватності невербальних рішень; так якщо на початку роботи діти реагують тільки на персональне звернення, то згодом вони добре розуміють звернення до всієї групи, навіть якщо вони невербального плану;

- розвиток мовленнєвої активності; до кінця першого року навчання діти висловлюються за власною ініціативою, демонструючи високу мовну активність, вміння відповідати на запитання, вміння будувати речення, прагнення до правильної вимови звуків, більш високий розвиток фонематичного слуху;

- формування монологічних умінь; на початку роботи з групою 30% дітей дають односкладові, незв'язні відповіді, 20% змістовні, але граматично неформлені висловлювання з частими повторами; в ході роботи за програмою 73% дітей набувають здатність до зв'язного, розвиненого оповідання;

- підвищення стійкості уваги; виражається в стійкому зростанні захопленості дітей театралізацією, яку вони демонструють в ході індивідуальних і групових занять;

- наявність сприятливої емоційно-психологічної атмосфери в групі, що є одночасно і результатом роботи і необхідною умовою для позитивного розвитку дитини; особливо показовим є тут позитивне, довірливе ставлення дітей до дорослих, які знаходяться поруч, дружні відносини дітей один до одного.

Список використаних джерел

1. Аматыєва О.П. З дитячого садка – в актори // Дитячий садок. – 2004. – № 24. – С. 2-6.
2. Артемова Л.В., Театрализованные игры дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Артемова Л. В. Театр і гра. – К.: Знання, 2002. – 124 с.
4. Гаврилюк С. Театр і казка // Дошкільне виховання. – 2003. – № 5. – С.23.

This article deals with theoretical and methodological approaches to involve children with TAM, namely the general underdevelopment of speech, the theatrical activity. The conditions of effectiveness of this type of activity in correctional work of educators speech therapy groups.

Keywords: theater, creativity, theater games, logopedic group general underdevelopment of speech.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056:264:791

О.Д. Вакарчук

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ

У статті охарактеризовано найбільш поширені форми дисграфії, описані напрямки корекційно-відновлювальної роботи, що забезпечуються використанням дидактичних ігор.

Ключові слова: дисграфія, фонематичний слух, графо моторна навичка, зорове сприймання, просторовий гнозис, зорово-моторна координація.

В статье сделана характеристика популярных форм дисграфии, описаны направления коррекционно-восстановительной работы, которые обеспечиваются использованием дидактических игр.

Ключевые слова: дисграфия, фонематический слух, графомоторный навык, зрительное восприятие, пространственный гнозис, зрительно-моторная координация.

Одним із основних завдань логопедичної служби в школі є допомога учням, що мають недоліки мовлення і, внаслідок цього, не встигають у навчанні. Поряд з патологією усного мовлення існують і порушення писемного мовлення.

Висновки щорічного вересневого обстеження сформованості мовленнєвих структур у першокласників вчителями-логопедами за останні роки відображають тривожну тенденцію до збільшення кількості дітей з мовними вадами. У Заставнівській загальноосвітній школі I-III ступенів у двох перших класах – 12 учнів мають несприятливий психолого-педагогічний прогноз і потребують корекційної допомоги.

У перших класах є категорія учнів, яка вже на перших етапах навчання відчуває значні труднощі у засвоєнні читання і письма. Як правило, у таких дітей під час обстеження виявляються вади звуковимови і фонематичного слуху.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення призводить надалі до специфічної несформованості процесів писемного

мовлення. За сучасними дослідженнями логопедії, для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком характерні порушення вимови та сприймання мовленнєвих інструкцій. Істотною ознакою цього є незавершеність процесу формування сприйняття, вимови та відтворення звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками (шиплячі та свистячі, дзвінки та глухі, тверді та м'які).

У дітей-логопатів такої категорії відмічається несформованість багатьох психічних функцій: зорового аналізу і синтезу; просторових уявлень, слухової і мовної диференціації звуків; порушення уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Це призводить до порушень окремих операцій письма і писемного мовлення взагалі.

Дисграфія – часткове специфічне порушення процесу письма чи стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами орфографії, тобто керуючись фонетичним принципом, незважаючи на достатній рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність грубих порушень слухового та зорового аналізаторів, а також оптимальні умови навчання.

Дослідження Т.В. Пічугіної свідчать про те, що поширеність порушень письма становить від 3 до 15%. Ці показники залежить як від статевої приналежності (у хлопчиків у 4,5 р частіше), так і від характеру писемності. Найвищий показник в англomовних країнах (10–15 %) та у Венесуелі (33 %), в нашій країні показник є менший. Діти, які оволоділи фонетичним принципом письма, кількість дисграфій, дислексій значно більша, ніж у дітей, які засвоїли ієрогліфічну писемність – специфіка мови та писемності є одним зчинників поширеності таких порушень.

Основними симптомами є стійкі специфічні помилки, без порушень інтелекту або сенсорного розвитку чи нерегулярності навчання.

Найбільш поширеними є 3 групи помилок:

- на рівні літери та складу: порушення звукового аналізу; фонематичного сприймання; змішування букв за кінетичною схожістю; персеверації та антиципації.
- на рівні слова - окреме написання слова; написання разом службових частин мови з наступним або попереднім словом, зміщення меж слів

- на рівні речення – аграматизми: порушення зв'язку між словами у реченні; неправильне позначення меж речення; пропуски, перестановки слів у реченні

Спробуємо охарактеризувати різні види дисграфій за їх проявами та можливими причинами виникнення.

Вид дисграфії	Симптоматика	Можливі причини
Артикуляторно-акустична	Заміна, пропуски букв, які відповідають замінам та пропускам звуків в усному мовленні. Іноді заміни букв на письмі залишаються і після їх усунення в усному мовленні. Спостерігається у дітей з поліморфною дислалією, ринолалією та дизартрією	Спираючись на дефектну вимову звуків, відображає неправильну вимову на письмі. Це можна пояснити тим, що при внутрішньому промовлянні у дитини немає ще достатньої опори на правильну артикуляцію, тому що не сформовані чіткі кінестетичні образи звуків.
Акустична дисграфія (дисграфія на основі порушень фонемного розпізнавання)	Заміна букв, що позначають фонетично близькі звуки (свистячі-шиплячі, дзвінкі-глухі). В усному мовленні звуки вимовляються правильно. В тяжких випадках змішуються букви які позначають артикуляторно і акустично далекі звуки (л-к, б-в, п-н) які правильно вимовляються.	Р. Левіна, Л. Спірова пов'язують зміни букв на письмі з фонематичним недорозвиненням, з не сформованістю уявлень про фонему, з порушеннями операції вибору фонемі. Є. Соботович, О.Гопіченко, Е. Данілавічюте пов'язують з порушеннями фонематичних уявлень про акустично близькі звуки, а також з недостатнім використанням слухового контролю.
Дисграфія внаслідок порушення мовного аналізу та синтезу	Спотворення на письмі звуко-буквенної або морфологічної структури речення. Характерні помилки: 1)Пропуск, перестановка та додавання в слово зайвих букв. 2)Написання разом слів, особливо прийменників з іншими словами, роздільне написання частин слова. 3)Відсутність позначень між реченнями, пропуск слів та частин речення, неправильне визначення меж речення.	Не сформованість фонематичного аналізу і синтезу. Порушення різних форм аналізу і синтезу: синтаксичного, морфологічного, фонематичного, та фонологічних і синтаксичних узагальнень.

Аграматична дисграфія	Аграматизми на письмі на рівні слова, словосполучення, речення та тексту. На рівні зв'язного писемного висловлювання труднощі у встановленні логічних та мовних зв'язків між реченнями. На рівні речення – спотворення морфологічної структури слова, заміна префіксів, суфіксів, вживання не правильних закінчень під час узгодження слів.	Недорозвинення граматичної будови мовлення: морфологічних та синтаксичних узагальнень. Лексико-граматичне недорозвинення
Оптична дисграфія	Заміна й викривлення графічного образу букв, які близькі за оптико-просторовими ознаками Дзеркальне письмо.	Недорозвиток зорового гнозису, аналізу та синтезу, просторових уявлень та зорової пам'яті

На початку 2012-2013 навчального року проводилося обстеження учнів 2-3-4 класів загальноосвітніх шкіл міста: Заставнівської гімназії, Заставнівської ЗОШ I-III ступенів. Серед учнів виявлено 61 дитину з порушенням усного та писемного мовлення різного ступеня і походження. А серед 4-ьох класів першокласників 30 учнів з нествореними передумовами для успішного навчання грамоти, які без спеціальної допомоги в II-му семестрі можуть поповнити контингент дисграфіків. У письмових роботах цих школярів зафіксовано помилки на змішування і заміну букв, що позначають приголосні звуки, причому найбільша кількість помилок припадає на заміну одних літер іншими – тими, що позначають звуки, схожі за звучанням або артикуляцією (свистячі та шиплячі, дзвінкі та глухі, тверді та м'які). Наприклад "живе" (живе), "мисей" (мишей), "ляблуко" (яблуко), "буже" (дуже), "пігти" (бігти) тощо.

Заміну букв слід розглядати як типовий, характерний і стійкий прояв порушень письма, зв'язаний з недостатньою сформованістю фонематичного сприймання. Це підтверджується і результатами масового обстеження письма молодших школярів, яке засвідчило, що в більшості випадків наявність у письмових роботах учнів специфічних помилок вказує на їхнє відставання в мовленнєвому розвитку. З окремими учнями-дисграфіками корекцію порушень письма може провести в класі вчитель після відповідної консультації логопеда. Решта учнів потребує логопедичної допомоги у спеціальних логопедичних групах для дітей-дисграфіків, заняття з якими проводитимуться за спеціальним планом роботи.

Завдання системи корекційних занять

Перший напрямок – розвиток зорово-просторових уявлень

Мовленнєва проба Хеда	Доторкнися лівою рукою до правого вуха, правою рукою-до правого, правою рукою- до лівого вуха, покажи лівою рукою праве око
Дидактична гра "Зазнайка"	Учень пропонує три завдання на просторову орієнтацію товаришу.Наприклад, підніми праву ногу, а лівою рукою закрив праве око. Учень, який виконав завдання, викликає іншого.У цей час клас контролює правильність виконання завдання
Дидактична гра "Знайди сонечко"	Логопед завчасно ховає у класі сонечко, яке учень за інструкцією має знайти. Словесну інструкцію дають у кроках:направо чи н вліво
Дидактична гра "Сусіди"	Логопед викликає одну дитину й називає ім'я іншої. Перший учень має назвати всіх, хто сидить поряд з дитиною, яку назвали. Наприклад, зліва-Сашко, справа-Іван, попереду-Катя, ззаду-Маша
Дидактична гра "Склади малюнок"	Діти отримують розрізані малюнки, які вони мають скласти
Дидактична гра "Візерунки"	Діти викладають із паличок для лічби або зі смужок візерунки, які продемонстрував логопед
Дидактична гра "Коло друзів"	Кожна дитина повинна на аркуші паперу зобразити свою команду чи клас у правильній послідовності: хто біля кого і де сидить, а потім розповісти іншим
Графічний диктант	Виконання вправи в зошиті : 3 клітинки вниз, 3- в право, 7 клітинок униз, 1 клітинку вправо, 3- вгору, 5- вправо, 3- униз, 1 клітинку вправо, 7- угору, 1- вправо, 1-угору, 1 – вліво, 1-вниз, 6 клітинок вліво, 4- вгору, 1-вліво, 1-вниз, 3 клітинки вліво(цуценья).Можна використовувати інші малюнки та літери
Дидактична гра "Малюнок Мрії"	Кожна дитина по черзі зображує якийсь предмет, але так, щоб у кінці вийшов сюжетний малюнок. Учень озвучує, що і як він робить. Наприклад,перший учень говорить, що він малює будинок посередині дошки, другимй- що він малює сонце в правому верхньому кутку дошки
Художній диктант	Наприклад, логопед просить посередині аркуша намалювати будинок.На даху ліворуч-антену, праворуч-димар. Зліва від будинку-огорожу.У правому верхньому кутку-сонце. У лівому-хмаринку, а біля неї ще одну
Звуко-буквенний диктант	Логопед просить дітей написати літеру п, на початку рядка, а в кінці-літеру а, між ними поставити літеру р, після літери п поставити р
Дидактична гра "Дзеркало"	Дитині потрібно намалювати предмет, який дзеркально зображений на малюнку
Дидактична Гра "Художник"	Учень має домалювати картину, яку не встиг закінчити художник

Другий напрямок – розвиток зорового-буквеного гнозису, зорового аналізу й синтезу

Дидактична гра "Впізнай малюнок"	Потрібно назвати предмет і малюнок, який заштрихований
Дидактична гра "Які предмети зображені?"	Назвати предмети накладені один на оден
Дидактична гра "Яка буква заховалася?"	Впізнати букви забражені накладанням одна на одну
Дидактична гра "Дивослово"	Дитині потрібно назвати зашифроване слово. Слова зашифровані в різних варіантах
Дидактична гра "Домалюй тваринку"	Дитина повинна знайти тваринку на контурному малюнку й назвати їх лише за частинками, а потім домалювати
Дидактична гра "Домалюй букву"	Дитина отримує елементи букви й повинна її продовжити
Мовленнєві рівняння	Учні мають додати елементи й визначити букву. Дітям пропонують літеру, з якої вони складають слова
Дидактична гра "Створи букву"	Учням потрібно з палички чи кружечка створити якнайбільше літер

Третій напрямок – розвиток зорової уваги

Гра "Клоун"	Дітям потрібно знайти всі цифри на обличчі клоуна
Гра "Порахуй"	Учні повинні знайти всіх пташок чи інших тваринок на малюнку
Дидактична гра "Тінь"	Потрібно підібрати тінь до малюнка, предмет до відповідної форми
Дидактична гра "Знайди однакові обличчя"	Серед запропонованих зображень облич дітей потрібно знайти однакові

Четвертий напрямок – розвиток зорового контролю

Дидактична гра "Знайди помилку"	Дитина має знайти помилку в слові
Дидактична гра "Знайди помилку"	Дитині потрібно знайти помилку в реченні
Дидактична гра "Знайди помилку"	Дитині необхідно правильно розмежувати слова в реченні
Дидактична гра "Знайди помилку"	Дитині потрібно виправити помилки в тексті
Дидактична гра "Знайди помилку"	Дитина має розібрати речення, поділивши його, на слова
Дидактична гра "Впізнай слово"	Дитина вставляє пропущені літери в слово і називає його

П'ятий напрямок – корекція зорово-моторної координації

Дидактична гра "Домалюй малюнок"	Потрібно домалювати певний елемент
Дидактична гра "Домалюй частинку"	Потрібно продовжити орнамент, поданий у зразку
Дидактична гра "Клякси"	Дитині потрібно обвести за контуром кляксу

Працюючи з учнями-дисграфіками, за один рік навчання ми досягнули такого результату: у всіх учнів добре розвинулися зорово-просторові уявлення (орієнтуються у власному тілі, навколишньому просторі, на аркуші). Покращився стан оволодіння дрібною моторикою: діти пальчиками створюють літери, викладають з паличок малюнки та люблять конструювати будиночки. А розвиток зорової уваги та пам'яті ще недостатньо сформований у 30% дітей. Це ж саме можна сказати про розвиток зорового контролю та зорово-моторної координації. Ці учні ще не можуть знайти помилку в слові, домалювати певний елемент, запам'ятати послідовність зображених предметів (фруктів, тварин, геометричних фігур), відтворити з пам'яті малюнок. Тож доцільно продовжувати працювати в цьому ж напрямку, надаючи перевагу збільшенню словникового запасу, розвитку зв'язного мовлення (учні колективно складають казки, розповіді, описують малюнки), граматиці, фонематичному аналізу та синтезу.

Письмо – складна за структурою форма мовленнєвої діяльності, що потребує залучення великої кількості операцій і різних мозкових ділянок, кожна з яких робить свій специфічний внесок. Опанування процесу письма можливе лише за умови, досягнення дитиною високого рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Лалаева Р.И.; Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Речь, 2001. – 268 с.
2. Логопедія / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 376 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

The article describes the most common forms of dysgraphia described areas of correction and rehabilitation work, which included using instructional games.

Keywords: dysgraphia, phonemic hearing, Earl of motor skills, visual perception, spatial gnosis, hand-eye coordination.

Отримано 8.12.2013

УДК 376.1

О.В. Вишневська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИХАЛЬНИХ ВПРАВ ПРИ КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ

У статті розглянуто особливості використання дихальних вправ при корекції заїкання.

Ключові слова: дихальні вправи, заїкання, комплексний вплив, мовлення.

В статье рассмотрены особенности использования дыхательных упражнений при коррекции заикания.

Ключевые слова: дыхательные упражнения, заикание, комплексное воздействие, речи.

Гуманізація дошкільної освіти на сучасному етапі, передбачає глибоку перебудову всього змісту навчально-виховного процесу, акцентуючи увагу на мовленнєвій підготовці дошкільників.

Заїкання є одним зі складних і стійких мовленнєвих розладів, що зустрічаються у дітей дошкільного віку. Незважаючи на те, що багато аспектів цієї проблеми розробляються давно, вона і на сьогодні залишається досить актуальною [2].

Протягом багатовікової історії вивчення та лікування заїкання

дослідники висловлювали різні погляди щодо сутності цього порушення мовлення, його етіології, методів і прийомів лікування дітей, які заїкаються [2].

Навіть у наші дні деякі дослідники та фахівці-практики не можуть дійти спільного висновку з приводу того, чи є заїкання хворобою або лише недоліком мовлення, чи необхідно його “лікувати” або “усувати”, де доцільніше лікувати тих, хто заїкається, – в медичних закладах або в логопедичних кабінетах системи освіти [1].

Більшість фахівців у галузі корекційної педагогіки висловлюють думку про необхідність комплексного вивчення та подолання цього мовленнєвого порушення.

У наукових дослідженнях (М. Зеєман, С.А. Крок, Б.З. Драпкіна, І.М. Тонкононого, С.С. Ляпідевського, А.Є. Гусарова, С.А. Ігнат'єва, К.Л. Мачерети, І.З. Самосюка, Р.А.Юрова та інших) розглядається застосування фізичних вправ та інших засобів фізичної реабілітації в корекції заїкання у дітей.

Як відзначають С.С. Ляпідевський і В.І. Селіверстов цінними засобами подолання заїкання є працетерапія, заняття фізичною культурою і спортом, які виховують відчуття впевненості у собі, спритність і чіткість у моторних проявах. На необхідність комплексу заходів, спрямованих на оздоровлення заїкуватих дітей і стимулювання їх нервової системи з корегуванням загальної та мовленнєвої моторики, а також правильного виховання повноцінної особистості [2].

У корекції заїкання велике значення має логопедична ритміка, засновниками якої є В.О. Гринер, Ю.А. Флоренська та інші. Вони довели, що логопедична ритміка сприяє нормалізації коркових мовленнєвих механізмів [2].

Про позитивну роль фізичних вправ у комплексному подоланні заїкання свідчать дані С.О. Крон. Автор комплектувала групи залежно від переважання судом у артикуляційному або респіраторному апаратах. Методика занять вимагала регулювання дихання, усунення супутніх рухів, поєднання ритмічних рухів тіла з мовленням і мала психотерапевтичний вплив [4].

За останні роки в дослідженнях з проблеми заїкання спостерігається тенденція до поступового скорочення логопедичної роботи та її заміни різними прийомами десенсибілізуючої психотерапії, рольовими заняттями і так званими соціотренінгами.

На наш погляд, організація корекційної роботи при заїканні потребує обов'язкової комплексної роботи: медиків, психологів, педагогів і логопедів [2].

Дихальні вправи є важливою складовою комплексного лікування дітей із заїканням. Правильне мовленнєве дихання є основною звучного мовлення. Формування мовленнєвого видиху має принципове значення для організації плавного мовлення. Якщо мовне дихання в онтогенезі формується у дітей без відхилень у розвитку спонтанно в міру становлення мовної функції, то у дітей з мовними порушеннями воно розвивається патологічно [3].

Таким чином, дошкільнятам з мовною патологією насамперед необхідно розвивати об'єм легенів, а в середньому і старшому дошкільньому віці формувати грудочеревний тип дихання. Наближення цих показників до норми дозволить надалі перейти до розвитку мовного дихання, так як грудочеревний тип дихання є основною базою для формування цієї складної психофізіологічної функції.

Заїкання входить в число тих захворювань, при яких допомагає гімнастика за методикою О.М. Стрельникової. Проте, щоб усунути його, необхідно набратися терпінням, перші результати дитина відчує не відразу. Сучасна логопедична наука у відношенні заїкання практично не стоїть на місці. В логопедичних групах дошкільних навчальних закладів вчать правильно, чітко вимовляти звуки, проте не вчать усувати ларингоспазм [4].

Отже, вище згадана дихальна гімнастика А.Н. Стрельникової створювалася на рубежі 30-40 років, як спосіб відновлення співочого голосу. Унікальність гімнастики полягає в тому, що це єдина в світі гімнастика, в якій короткий і різкий вдих носом робиться на рухах, що стискають грудну клітку.

У літературі зустрічаються й інші нетрадиційні методи лікування: гімнастикою йогів, дихання за методикою Бутейко, гімнастикою Цигун, методом Су-Джок, даоська дихальна система та інші. У кожній з них є своя раціональна ланка. Але вони всі вимагають від людини максимальних енергетичних витрат, а деякі навіть перебудови всього способу життя і розраховані на роки напруженого тренування [2].

Гімнастику О.М. Стрельникової нерідко називають парадоксальною тому, що вдих необхідно робити в момент рухів, що стискають грудну клітку. Він виробляється дуже коротко, миттєво, емоційно і активно. Головне, на думку

А.Н. Стрельникової, вміти затамувати подих, “сховати” його, про видих не думати., щоб він пішов мимовільно.

При навчанні виконувати дихальні вправи О.М. Стрельникова радить виконувати наступні правила [4]:

1. Постаратися вкласти, якнайбільше емоцій у вдих. Прагнути до того, щоб він був природнім: максимально активним, коротким, як укол, лютим, і різким до грубості. Потрібен час, щоб усвідомити всі рекомендації А.Н. Стрельникової, і почати правильно дихати: різко, шумно, нюхати повітря, як собака слід. Чим природніше, тим краще. Найбільш груба помилка, при виконанні даної вправи – тягнути вдих, щоб узяти повітря побільше. Вдих короткий, як укол, активний і що природніше, тим краще. Необхідно думати тільки про вдих. Почуття тривоги організовує активний вдих краще, ніж міркування про нього. Тому, не соромлячись, необхідно зятято, до грубості, нюхати повітря.

2. Рух, рух і ще раз – рух! Виконуючи вправи, необхідно дотримуватись одночасного вдиху і руху, і ні в якому разі не контролювати видих, щоб він був довільним, проте краще всього видихати ротом. Варто звертати особливу увагу на те, що вдих слід робити або в момент виконання руху, або в момент максимального стиснення грудної клітини. Видих – результат вдиху. Треба не заважати видиху йти після кожного вдиху, як завгодно, скільки завгодно – але ротом, не носом. І необхідно стежити за тим, щоб вдих йшов одночасно з рухом. Видих піде спонтанно. Під час гімнастики рот має бути злегка відкритий. Варто створити з дитиною ситуацію захоплення вдихом і рухом та не бути байдужим. Гратись у дикуна, як грають діти.

3. Наступна вправа з дихальної гімнастики полягає в тому, що вдихи необхідно повторювати так, як ніби накачуємо камеру або надуваємо повітряну кулю. Адже, діючи за принципом “пасивний вдих – активний видих”, ні за що не вдасться надути кулю, вірніше, наповнити повітрям дихальні шляхи легенів. Надалі рекомендується робити вдихи на рахунок “2”, “4”, “8”, “16”, “32”. Тобто, вдихати серіями: два, чотири, вісім і т. д. (при цьому важливо дотримуватися наступний темп дихання: 60-72 вдихів/хв.). Пауза між серіями вдихів становить 2-3 секунди. Тривалість інтервалів між видихами повинна бути дещо більшою, оскільки видихам ми не ”допомагаємо”, і повітря йде довільно. Варто слідкувати за тим, при виконанні даної вправи, щоб вдих був дещо голосніше видиху. Природно, що для дітей досить 8-16 серій.

4. Автор рекомендувала робити підряд саме стільки вдихів, скільки даються не складно, вільно, комфортно і легко. Добре, якщо при виконанні кожної вправи будуть робити 2 “підходи” по 96 вдихів. При нормальному самопочутті рекомендується дихати серіями по вісім, шістнадцять і тридцять два вдихи з вихідного положення стоячи. При незадовільному самопочутті та (або) хвороби рекомендується дихати серіями по два, чотири і вісім вдихів з вихідного положення сидячи або лежачи.

5. Варто звернути увагу на те, щоб ніколи не виконувати вправи мимохідь. Необхідно допомогти дитині налаштуватись на заняття, відмовитися від тривоги, що заважає заняттям, сконцентруватися і вслухатися в себе. Щоб почути власне дихання та зрозуміти, що дитина робить правильно, а що – неправильно.

Отже, розглянутий варіант дихальної гімнастики не вимагає великих приміщень і енергетичних сил від дитини, є легким в освоєнні. Тому, проблема адаптації даної дихальної гімнастики для дітей дошкільного віку набуває актуальності на сьогодні.

Список використаних джерел

1. Кравченко А.І. Причини заїкання та методика його корекції за допомогою засобів фізичної реабілітації // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. праць. – Харків: ХХІІІ, 2000. – № 5. – С. 19-23.
2. Кравченко А.І. Практичне використання засобів фізичної реабілітації при заїканні // Педагогічні науки: Зб. наук. праць СДПУ імені А.С.Макаренка. – Суми, 2000. – С. 368-374.
3. Співак В.І. Особливості особистісного розвитку молодших школярів із заїканням //Збірник наукових праць. – серія соціально-педагогічна. Випуск 10. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 37-42.
4. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. – М.: Метафора, 2006. – 128 с.

The article discusses the features using breathing exercises for the correction of stuttering.

Keywords: breathing exercises, stuttering, complex effects, speech.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.2-056.264

Н.М. Воронецька

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ФРОНТАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ З ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлені підходи до планування та проведення фронтальних занять вихователем молодшої логопедичної групи за основними лексичними темами, що передбачені у програмі дошкільного закладу та подано зразки тематичних запитань з актуалізації та закріплення набутих лексичних вмінь.

Ключові слова: лексика, лексичні теми, ігри, вправи, порушення мовлення, форми роботи з батьками.

В статье определены подходы к планированию и проведению фронтальных занятий воспитателя младшей логопедической группы за основными лексическими темами, которые предусмотрены в программе дошкольных учреждений а также представлены образцы тематических вопросов для актуализации и закрепления приобретённых лексических умений.

Ключевые слова: лексика, лексические темы, игры, упражнения, нарушения речи, формы работы с родителями.

Розвиток людини – складний процес поступового перетворення біологічного індивіда в соціальну істоту – особистість. Добре відомо, що без мовлення не буває людини. Психічні функції та здібності, людські форми поведінки, комунікація через мовлення не надані дитині від народження. Вони формуються в перші роки життя під впливом цілеспрямованого виховання, навчання та пристосування до умов життя в суспільстві.

Процес розвитку дитини проходить у трьох напрямках: фізичному, когнітивному та психосоціальному. В нормі розвиток у цих трьох напрямках відбувається одночасно та взаємопов'язано. Для нормального розвитку дитини з перших місяців найважливішим є спілкування, у процесі якого малюк може

опанувати людське мовлення, що відіграє головну роль як в діяльності дитини, так і в пізнанні навколишнього світу. Розвиток мовлення у процесі онтогенезу відбувається паралельно з фізичним і розумовим розвитком. Усі психічні процеси у дитини – сприймання, пам'ять, увага, мислення, цілеспрямована поведінка – розвиваються за безпосередньої участі мовлення. У дитини з мовленнєвими порушеннями без своєчасних корекційних заходів може затримуватися темп інтелектуального розвитку. Формування мовлення, патологія або відхилення в розвитку, засоби відновлення мовлення є об'єктом вивчення логопедії, корекційної педагогіки, неврології, а в останній час і медичної реабілітації.

Відсутність мовленнєвого спілкування значно затримує безперервний і багатогранний процес соціалізації, що триває все життя людини.

Мовленнєві порушення не забезпечують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай викликає негативні емоціональні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значимість особистості і сприяє формуванню своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що вимагає проведення спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію і реадaptaцію дитини.

Своєчасне оволодіння мовленням – основа розумового розвитку дитини. К.Ушинський говорив, що "рідне слово є основою всякого розумового розвитку і скарбницею всіх знань. Тому так важливо піклуватися про своєчасний розвиток мовлення дітей, приділяти увагу її чистоті й правильності". Чим багатше і правильніше мовлення дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості у здійсненні пізнавальної дійсності, змістовніші й повноцінніші взаємини з дітьми і дорослими, тим активніше відбувається її психічний розвиток. Будь-яке порушення мовлення може відбитися на діяльності і поведінці. Діти, що погано розмовляють, починають усвідомлювати свій недолік, стають мовчазними, сором'язливими, нерішучими. Особливо важливе значення має розвиток зв'язного мовлення дитини дошкільного віку. Адже зв'язне мовлення – це вища форма мовномисленнєвої діяльності, яка визначає рівень мовного і розумового розвитку дитини. Оволодіння зв'язним мовленням складає найважливішу умову успішної підготовки дитини до навчання у школі.

Проведення занять у логопедичній групі істотно відрізняється від проведення аналогічних занять у масовій групі.

По-перше, на заняттях з розвитку мовлення протягом одного місяця проводяться всі види робіт у рамках двох лексичних тем. Наприклад, у вересні 1-го року навчання це можуть бути наступні теми: "Осінь", "Фрукти. Овочі", "Свійські тварини". Види робіт з кожної теми плануються з урахуванням загально дидактичного принципу: від простого до складного. Розберемо це на прикладі однієї лексичної теми "Свійські тварини".

На початку місяця доцільно розглянути живий об'єкт (кішку або цуценя), потім кілька картинок із зображеними на них свійськими тваринами (корова з телям, кінь із лошам і т.п.). Потім можна порівняти за картинками, наприклад, свиню й собаку або корову й вівцю. Ще пізніше - розібрати й переказати короткі розповіді про декілька свійських тварин. А наприкінці місяця - приступити до відтворення дітьми коротких описових розповідей, де вихованці відтворюють весь засвоєний матеріал. Така концентрація на певній темі, своєрідна "лексична замкнутість", дозволяє непохитно формувати узагальнюючі поняття, детально проробляти кожну лексичну тему, значно поповнювати недостатній словниковий запас дітей, поетапно формувати в них зв'язне мовлення.

По-друге, протягом тривалого часу, доки зв'язне мовлення в дітей не розвинеться в достатній мірі, на фронтальних заняттях використовуються тільки "прості" види робіт, як читання, розбір розповідей і казок, розглядання об'єктів, сюжетних картинок, переказ коротких текстів і т.п. Недоцільно на початку навчання очікувати від дітей переказу великих текстів, складання оповідань-описів, придумування казок, розповідей та ін. Колективне розучування віршів проводиться тільки тоді, коли більшість дітей уже опанували правильну вимову звуків.

По-третє, на відміну від масової групи, тут на заняттях по розвитку мовлення потрібне уточнення значної кількості понять. Наприклад, при розгляді теми "Свійські тварини" це будуть не тільки такі поняття як - частини тіла, зовнішні ознаки (вим'я, грива, копита, п'ятачок, роги й т.п.). Крім того, необхідно буде заучувати назви більшості дитинчат тварин, професій людей, що доглядають за тваринами.

І, нарешті, в-четвертих, на заняттях з розвитку мовлення всі види робіт повинні бути забезпечені наочним матеріалом. Не слід включати в програму ігри й вправи, позбавлені зорової опори, особливо на початковому етапі навчання. До цього зобов'язують

мовленнєві труднощі дітей, особливості їхньої уваги, сприймання й мислення.

Проведення занять з розвитку мовлення з урахуванням лексичних тем вимагає великої кількості наочного матеріалу. Це - набори предметних і сюжетних картинок, різноманітні посібники для дидактичних ігор, пейзажні картини, набори іграшок і предметів.

Літературу для занять доцільно систематизувати з урахуванням лексичних тем: "Тварини й птахи", "Пори року", "Місто", "Праця людей", "Родина" і т.п.

При такому підході полегшується планування занять, підбір текстового й наочного матеріалу, вибір літератури для читання у вільний час і насамкінець зростає ефективність роботи. Це дозволяє розраховувати на поповнення, уточнення й активізація словникового запасу дітей у процесі всіх режимних моментів.

Широкою наочною базою для формування словникового запасу в дітей із системним недорозвиненням мови може бути і повсякденна обстановка у роздягальні, гігієнічній кімнаті, спальні, куточку природи, ігровому куточку й інших місцях, де перебувають діти.

Ще один момент: працюючи з дітьми протягом усього дня (на відміну від логопеда), вихователь має можливість багаторазово активізувати й закріплювати нові слова, без чого не може відбутися введення їх у самостійне мовлення.

У корекційній роботі важливо враховувати, що в дітей із системним недорозвиненням мовлення знижений пізнавальний інтерес, тому просте, без підготовки, називання предметів, їхніх ознак і дій може виявитися даремною працею. Підготовка до цієї роботи включає спонукання дітей слухати й чути вихователя, додавати словесним вправам змагальний дух, викликати інтерес до них, наприклад, задаючи питання: "Хто більше придумає слів?", "Хто точніше скаже слово?", "Хто швидше відповість на запитання?", "Хто більше помітить частин предмета?" і т.п.

В **гігієнічній** кімнаті ми пропонуємо дітям таке змагання: хто більше скаже слів про те, яке мило, що з ним можна робити. У живому куточку попросимо дітей відповісти, яка пташка, що може робити папуга, який акваріум, що роблять у ньому рибки й т.п. На вулиці, під час прогулянки, можна запитати дітей: "Яке небо?", "Який сніг на ділянці?", "Яке листя лежать на землі?", "Що роблять вітер, дощ, сніг?" і т.п.

Не слід для таких словесних вправ щораз збирати всю групу. Досить об'єднати для цієї мети чотирьох-п'ятьох дітей. Головне, щоб вони займалися добровільно, з бажанням і завжди з позитивними емоціями.

Крім роботи, що виконується з батьками в звичайних групах - консультацій з питань навчання й виховання; виготовлення ширм, папок-пересувок й іншого наочного матеріалу; оформлення інформаційного стенда для батьків; ми здійснює й специфічні форми роботи з батьками.

Першою такою формою роботи є пояснення завдання логопеда і дефектолога, записаного в індивідуальному сімейному плані дитини. Батькам не завжди бувають зрозумілі терміни, уживані спеціалістом (наприклад, складова структура), принцип виконання завдання. Все це якомога зрозуміліше слід пояснити кожному з батьків або декільком одночасно, якщо завдання збігаються. Особливо ретельно така робота проводиться на самому початку навчання, коли для батьків все нове: і зошити, і необхідність вдома "робити уроки", і маса спеціальних термінів і понять. Дуже важливо стежити за тим, щоб батьки забирали зошити додому, приносили їх назад, за завданням дефектолога і логопеда займалися з дітьми вдома. Важливо переконувати батьків у необхідності закріплення того матеріалу, що записаний у зошиті, тому що без оволодіння цими знаннями й навичками неможливо намітити подальші корекційні цілі.

Друга специфічна форма роботи з батьками - збори з відкритими заняттями. Як показав досвід, корисно поєднувати заняття зі зборами, тоді батьки з більшою зацікавленістю ставляться до їхнього відвідування.

Види занять, які протягом навчання демонструються батькам, доцільно чергувати, щоб за зазначений час провести їх усі.

До порядку денного таких зборів, крім одного із занять, корисно включити ту або іншу консультацію. Найбільш актуальними темами для консультацій є: "Єдність вимог педагогів й родини", "Заохочення й покарання - основні методи виховання", "Чого не можна допускати в родині", "Про виховання у дітей самостійності" і т.п. .

Спілкуючись з дитиною логопедичної групи, ми не лише розширюємо, уточнюємо й активізуємо словник дитини у багатьох режимних моментах, а й систематично контролюємо граматичну й фонетичну правильність мовлення кожної дитини під час

спілкування з нею. Отже, вихователь логопедичної групи так само, як і учитель-логопед, несе відповідальність за результати корекційно-відновлювальної роботи.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. – К.: Слово, 2012. – 212 с.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / Ю. В. Рібцун // Логопедичний вісник : зб. наук. пр. – К. : ПП "Актуальна освіта", 2011. – Вип. 2. – С. 36–53.
3. Українське дошкілля : програма розвитку дитини дошкіль. віку / Білан О. І, Возна Л. М., Максименко О. Л. та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 86 с.

The article outlines approaches to planning and conducting teacher training frontalnyz under lohopredychnoyi of the basic lexical themes set out in the pre-school program and presents examples of thematic issues of mainstreaming and zakrvplennya acquired vocabulary skills.

Keywords: vocabulary, lexical themes, games, exercises, impaired speech, ways of working with parents.

Отримано 8.12. 2013

УДК 801.73

О.Т. Гаврилова

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ "ТЕКСТ"

У статті розглядаються різні визначення терміну "текст", виділяються характерні ознаки та функції тексту, охарактеризовано поняття з різних сторін: форм реалізації тексту, форм його побудови та смислового наповнення.

Ключові слова: поняття "текст", форми тексту, ознаки тексту.

В статті розглянуті різні визначення поняття "текст", виділені відмінні ознаки та функції тексту, охарактеризовано поняття з різних сторін: форм реалізації тексту, форм його будови та змістового наповнення.

Ключеві слова: поняття "текст", форми тексту, ознаки тексту.

Характеристика поняття "текст" є актуальною для багатьох наук, серед яких лінгвістика, літературознавство, психолінгвістика, філософія та герменевтика. Зокрема, вивчення тексту, його ознак і характеристик було предметом дослідження таких науковців в галузі психології та психолінгвістики, як Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, Н.В. Акімова, І.Р. Гальперін, О.О. Залевська, О.І. Новіков тощо. У сучасній філософії особливу роль тексту надають постструктуралісти і постмодерністи (Ж. Дерріда, І.П. Ільїн та ін.). Серед сучасних лінгвістів, що приділяли увагу тексту у своїх наукових працях, можна згадати Бацевича Ф.С., Булаховського Л.О., Галкіну-Федорук Є.М. та інших.

Метою цього етапу нашого дослідження є характеристика поняття "текст" - визначення його функцій та ознак.

Мовні (зовнішні) ознаки тексту

Текст (лат. *textus* – тканина, зв'язок, з'єднання) у теорії мовлення визначається як мовна тканина твору, результат і породження творчого процесу (1). Текст у синтаксисі описують як одну з словесних моделей певних фрагментів дійсності чи внутрішніх станів людини (2, 440). Лінгвісти вказують на те, що текст як одиниця мови являє собою єдність речень, абзаців, параграфів, розділів тощо, у яких розгортаються і конкретизуються думки, воля, почуття.

Такі означення тексту здебільшого пропонують лінгвісти та літературознавці, таке розуміння його значення є найбільш розповсюдженим. У такому значенні це слово використовує більшість людей – у побутових розмовах, художніх розповідях, публіцистичних статтях, юридичних документах тощо.

У Енциклопедичному словнику (виданому в межах Великої Радянської Енциклопедії) "текст" розглядається як відтворені на письмі чи у друці авторські твори чи висловлювання, а також офіційні документи, акти та ін. (3, 471). Це визначення містить лише мовні ознаки тексту. Більш сучасне і більш повне видання – Академічний тлумачний словник української мови, виданий у 1970-

80 рр. (4), – також пропонує лише ті визначення тексту, що стосуються його мовних ознак:

1) відтворена письмово або в друкованому вигляді авторська праця, документ, пам'ятка тощо;

2) папір із написаними на ньому авторськими словами;

3) зміст певного словесного твору;

4) словесна частина альбомів, ілюстрованих видань;

5) слова до музичного твору;

б) основна частина друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.;

7) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо;

8) уривок із Біблії, Євангелія тощо для проповіді, бесіди, що його наводять як вислів, цитату.

Такі визначення також характеризують здебільшого зовнішні ознаки тексту і лише ті, які стосуються його мовної сторони. Лише частково і поверхнево зачіпають вони зміст тексту, а також інші його ознаки та функції. Вважаючи, що описаних ознак недостатньо для глибокого розуміння і усвідомлення значення поняття "текст", ми звернемося до наук, які пов'язують свою діяльність із вивченням чи застосуванням тексту (як, наприклад, герменевтика, психолінгвістика, філософія та нейрофізіологія), щоб розширити зміст поняття.

Змістові (внутрішні) ознаки тексту

Звертаючись до тексту, побудованого у якості словесної або текстової моделі і виконаного у формі графічній, жестовій, мімічній, звуковій, інтонаційно-мелодійній, художній, ритмічній та ін., ми не забуваємо і про його смислову форму. "Текст" у смисловому розумінні цього поняття містить відображення дійсності, несе визначену кількість інформації, так чи інакше проходить через процес інтерпретації. Вивченню тексту не лише як словесної моделі, але і як власне носія інформації сприяє наука герменевтика. Текст у ній є предметом дослідження і означається як носій інформації, що потребує інтерпретації. Розуміння тексту у герменевтиці (котра є однією з філософських дисциплін) розширюється: тут як текст вивчаються і художні полотна, і музичні твори тощо (б). І справді, не лише графічно-словесний текст містить у собі інформацію, що потребує інтерпретації, але й будь-який витвір рук людини може бути розшифрованим. А саме, несе у собі інформацію не лише ту, яка закладена власне мовцем (або творцем) тексту, але інформацію про особистість чи характер

людини, що створює текст. Так, наприклад, інформація, яку містить лист до близької людини, зберігається не лише у словах, але й особливостях почерку, що описують характер того, хто пише; охайності письма, що часто свідчить про обставини написання листа, - усе це також є змістовими ознаками тексту і повинне, на нашу думку, входити до означення поняття тексту.

Текст як філософська категорія

У філософії постструктуралістів і постмодерністів світ сприймається як низка, сукупність текстів, кожен з яких є предтечею наступного та наслідком попереднього. Ніщо не існує поза текстом, навіть людина – це текст (5). Так поняття "текст" розширюється від форми словесної моделі висловлювання до глибокої суті його змісту, що відображає характер та специфіку не лише конкретних явищ чи предметів, але й усієї дійсності. Аналоги такому усвідомленню тексту можна знайти у сучасному комп'ютерному програмуванні: мови програмування так само, як і мови людського спілкування, дозволяють створити текст, який у віртуальному середовищі набуває функціонального значення і забезпечує створення і функціонування віртуальної чи програмної дійсності/реальності. Причому, якщо знати, де дивитися, то цю дійсність можна побачити не лише як окремі шматки (сторінки) програмного коду, але як цілісний масив закодованої інформації, що несе у собі серію функцій. Цей текст має графічне відображення, властиве звичним для розуміння літературним текстам, змістове наповнення та характерну форму будови. На його прикладі можна краще зрозуміти те, як саме і чому сучасні філософи пропонують усвідомити дійсність як суцільний текст, що складається із низки коротких текстів, кожен з яких є попередником наступного і наступником попереднього.

Текст у психолінгвістиці

Текст у психолінгвістиці – це знакова структура, що розглядається як самостійний об'єкт і водночас як процес взаємодії мовця та реципієнта. Психолінгвістика сучасного покоління, таким чином, розглядає текст з точки зору двох підходів (7).

Перший підхід означає текст як власне статичний об'єкт, носій інформації, поза зоною його взаємодії з людиною. Такий текст існує незалежно від мовця чи реципієнта і має або не має зовнішнє графічне, звукове чи будь-яке інше відображення. Основною його ознакою є незмінність: він знаходиться поза зоною впливу сприймання чи відтворення тексту людиною і тому не проходить крізь призму особистісного бачення.

Другий підхід до розуміння поняття "текст" – динамічний. У його межах розглядається текст у процесі його створення та інтерпретації, як такий, що проходить крізь призму особистостей мовця та реципієнта і відповідно різниться у інтерпретаціях.

Текст як багаторівнева структура

Текст як носій інформації є багаторівневою структурою і включає змістові елементи різної глибини та ємності. Так, розглядають деякі терміни, що характеризують поняття "текст" з різних позицій його смислового наповнення.

1. Контекст (лат. *Contextus* – поєднання, зв'язок) – це "закінчений уривок письмого чи усного мовлення (тексту), загальний зміст якого дозволяє уточнити значення окремих слів, речень та ін., що входять у нього" (8, 238). Інше визначення показує, що контекст – це інформаційне середовище, у якому існує об'єкт (8, 239). Таким чином, на нашу думку, це слово позначає зв'язок між окремими словами, фразами, реченнями тощо, і їх текстовим обрамленням, умовами та обставинами, в яких ці компоненти використовуються.

2. Підтекст – внутрішній, прихований смисл тексту. Підтекст містить значення, якого набуває текст, коли проходить крізь призму сприймання та усвідомлення мовця та реципієнта. Підтекст формується завдяки наявності расових, національних та індивідуальних особливостей сприймання та відтворення тексту, які формують його непряме значення. Підтекст відображає індивідуальне свідоме та несвідоме сприймання людиною тексту.

3. Метатекст – текстові елементи другого порядку, що виконують службові функції стосовно деякого первинного тексту (9). А саме, закладені у свідомості базові інформаційні компоненти (додаткові тексти), необхідні для розуміння основного тексту.

Крім того, варто зазначити ще й ті ознаки тексту, які хоч і мають побічний стосунок до тексту як такого, але є невід'ємними з точки зору його творення. Біологічно текст – це результат діяльності вищих психічних функцій, а це означає, що формування знаково-символьної структури тексту напряму залежить від якості функціонування організму людини, адже та є джерелом або необхідним посередником при творенні тексту.

Висновки

Таким чином, текст – це специфічне поняття, що має як статичні (незмінні) ознаки, так і динамічні (змінні). Текст існує як незалежна категорія і лише у якості об'єкта вивчається рядом наук – лінгвістикою та психолінгвістикою, філософією та герменевтикою

та багатьма іншими. Крім того, текст як засіб чи джерело інформації вивчають або використовують у кожній, без винятку, науковій та ненауковій діяльності.

Текст з точки зору **форм реалізації** необхідно розглядати як знаково-символьну систему, що може відображатись через графічні (букви, ноти тощо), мімічні, жестові, артикуляційні, звукові (звуки мовлення, музичні тони), інтонаційні, мелодійні, художні та ритмічні (акцентуаційні) форми. **Форми побудови** тексту розглядаємо у залежності від кількості інформації, яку потрібно вкласти у текст, і передбачуваного розміру самого тексту. Форми побудови тексту – це словесні моделі, що мають ієрархічну структуру (слово → словосполучення → речення → абзац і т.д.) та використовуються залежно від якостей особистості, що виступає у ролі мовця (творця) тексту. З точки зору **сміслового наповнення** текст є носієм інформації (змісту) і являє собою відображення дійсності цілком або окремих її елементів. Сміслова глибина тексту відображується на різних рівнях його усвідомлення мовцем та реципієнтом: у зв'язку з індивідуальним світобаченням мовця та реципієнта, умовами та обставинами, у яких було його промовлено, а також інформаційним обрамленням (що було сказано до? після?), компетенцією мовця та реципієнта. Варто зазначити, що текст у стані статичному (поза взаємодією з людиною) – це певний абсолют, еталон. Більшість вище зазначених ознак тексту набуває ваги лише при його дослідженні у динамічному стані.

Список використаних джерел

1. Байкина Н.Г., Сермеев Б.В. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих. – М.: Советский спорт, 1991. – 64 с.
2. Быстрицкая Е. В. Вторичные недостатки здоровья учащихся классов компенсирующего обучения и пути их устранения на уроках адаптивной физической культуры / Е. В. Быстрицкая // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 1. – С. 46-48.
3. Самыличев А. С. Активизация нервных клеток человека средствами адаптивно-физической реабилитации / С.Ю. Мышляев, Р.С. Лукин // Адаптивная физическая культура. – 2005. – № 4. – С. 34-35.
4. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. – В 2 т. – Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2002. – 448 с.

5. Частные методики адаптивной физической культуры / под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

In the article the main objectives of physical education pre-school children with general speech underdevelopment.

Keywords: performance, motor activity, exercise.

Отримано 7.12.2013

УДК 376.1:37.037

О.В. Ганик

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті розглянуто основні завдання фізичного виховання дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: працездатність, рухова діяльність, фізичні вправи.

В статье рассмотрены основные задачи физического воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: работоспособность, двигательная деятельность, физические упражнения.

Провідним завданням при організації корекційно-розвивальної роботи в групі для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку є формування, корекція, розвиток мовлення, психічної та емоційно-вольової сфери. Найбільш поширеним системним порушенням мовлення у дітей дошкільного віку є загальне недорозвинення мовлення (надалі ЗНМ), коли наявні порушення фонетико-фонематичних процесів, лексико-граматичної і синтаксичної

сторони мовленнєвої комунікації. Відповідна корекційно-розвивальна робота при діагнозі ЗНМ передбачає комплексний вплив на дитину для активізації всіх компенсаторних процесів, що забезпечать нормалізацію мовленнєвої функції.

У психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів дослідженнями статокінетических функцій займалися Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, О.М. Гуревич, М. М. Кольцова та інші. Статокінетичні функції об'єднують в собі відразу кілька компонентів рухових функцій людини: координацію, рівновагу, стійкість, загальну і дрібну моторику [2].

Велику роль при подоланні мовленнєвого недорозвинення дітей 5-6 років відіграє тандем між логопедом та вчителем з фізичного виховання. На думку Б.В. Сермеєва можливості використання фізичних вправ з метою корекції та компенсації порушених функцій у дітей з мовленнєвими вадами визначаються важливою роллю м'язової системи у всій життєдіяльності дитячого організму. Для підтримки високої працездатності внутрішніх органів необхідна щоденна м'язова робота. При недостатньому обсязі рухової активності дітей різко послаблюється діяльність м'язів серцево-судинної, дихальної та інших найважливіших фізіологічних систем організму [5].

Отже, є можливість, підвищуючи рівень функціонального стану м'язової системи дітей, впливати на діяльність інших систем організму.

У більшості дітей із ЗНМ спостерігається відставання у розвитку рухової сфери. Це проявляється у вигляді поганої координації складних рухів, їх недостатньої точності і спритності, у вигляді виражених труднощів при виконанні вправ за словесною інструкцією. Характерними є деяка скутість, відсутність легкості та граціозності при виконанні вправ [3].

Спостерігаючи за тим, як дитина застібає і розстібає гудзики, зав'язує і розв'язує стрічки, шнурівки, дозволяє побачити недостатню координацію пальців рук. Спостерігається недостатність розвитку дрібної моторики, моторна обмеженість, незграбність.

Правильна оцінка не сформованості навичок у сфері моторної діяльності необхідна для виявлення закономірностей аномального розвитку дітей із ЗНМ і побудови системи корекційних впливів.

Характерною особливістю дітей-логопатів є різноманітні порушення їхнього психічного і фізичного розвитку:

малорухомість, уповільненість всіх рухів, або навпаки явища рухової гіперактивності [4].

Деякі дошкільнята не відразу реагують на зауваження і прохання вихователя, або товаришів що-небудь принести, подати, відрізняються моторною скутістю, яка виявляється в незручності, незграбності, у невмінні швидко і правильно виконувати той чи інший рух.

Особливо яскраво загальмованість виявляється в іграх при ходьбі та бігу. Рухове розгальмування дітей полягає в тому, що вони легко збуджуються, метушаться під час ігор. Рухи у дітей рвучкі, недостатньо цілеспрямовані, некоординовані, тонкі довільні рухові акти формуються із затримкою, амплітуда рухів має великі розмахи.

Фізичне виховання дітей, на думку А.А. Катаевой, повинно бути спрямоване на вирішення двох типів завдань [6]:

1. Загальні завдання для всіх дошкільних установ.
2. Специфічні завдання, спрямовані на корекцію, компенсацію і попередження відхилень у фізичному розвитку, обумовлених характером дефекту.

Спільними завданнями є:

- зміцнення здоров'я дитини;
- забезпечення розвитку гармонійної його статури, гарної постави;
- закріплення потреби в різних видах рухової діяльності;
- розвиток рухів, рухових якостей, фізичної і розумової працездатності.

Специфічними завданнями є:

- створення спеціальних умов, що стимулюють фізичний розвиток в цілому;
- профілактика простудних та інфекційних захворювань;
- здійснення системи корекційно-відновлювальних заходів, спрямованих на розвиток основних рухів, фізичних якостей, попередження вторинних відхилень у фізичному розвитку.

Корекційна спрямованість повинна пронизувати всю роботу з фізичного виховання дітей із ЗНМ, в тому числі і при вирішенні спільних завдань. Фізичне виховання необхідно проводити в повсякденному житті та на спеціальних заняттях.

У фізичному вихованні дітей із ЗНМ важливу роль відіграє створення режиму рухової активності. Сюди входить проведення ранкових гімнастик, рухливих ігор на прогулянках, фізкультурних заняттях на свіжому повітрі та інших.

На нашу думку актуальними виступають наступні напрямки роботи:

1. Удосконалювання рухів і сенсомоторного розвитку:
 - розвиток дрібної моторики кистей і пальців рук;
 - розвиток артикуляційної моторики.
2. Корекція окремих сторін психічної діяльності:
 - розвиток просторових уявлень і орієнтації;
 - розвиток слухової уваги і пам'яті.
3. Розвиток різних видів мислення (наочно-образного, словесно-логічного).
4. Корекція порушень у розвитку емоційно-особистої сфери.
5. Розвиток мовлення:
 - розвиток вміння узгоджувати слова у реченні та розвиток ритмізованого руху.
6. Формування мовного дихання.

На заняттях з фізкультури ми рекомендуємо включати серію підготовчих вправ, які забезпечують формування координації, а також розвиток дрібної моторики пальців рук. Одночасно у дитини формується вміння точно і вправно виконувати ті чи інші рухи. Зупинимось на окремих з них:

1. навчити дітей ходити в певному напрямку (по прямій, по колу) під заданий ритм;
2. навчити дітей підніматися на 2-3-4 сходинки, спочатку з допомогою дорослих, а потім самостійно;
3. навчити дітей спускатися зі сходів кроком, а потім невеликими стрибками;
4. навчити дітей стояти поперемінно на правій (лівій) нозі;
5. навчити дітей підстрибувати на двох ногах, потім на правій, лівій нозі;
6. навчити дітей поперемінно вставати, присідати під рахунок;
7. навчити дітей піднімати руки вгору, вперед, в сторони, на пояс; витягати руки вперед; відставляти ногу в сторону; опускати голову вниз; нахили вперед в сторону, назад; ліву руку до плеча, праву - на голову; виставити праву ногу вперед, на п'яту, на носок. (Маються на увазі діти, у яких в структурі загального недорозвинення мови вираженим є дизартричний синдром);
8. навчити дітей ловити м'яч двома руками, однією рукою;
9. навчити дітей ловити м'яч після удару до підлоги, до стіни;
10. навчити дітей ловити м'яч після декількох ударів до підлоги (удари до підлогу лівою, правою рукою з поперемінним чергуванням);

11. навчити дітей катати м'яч підлогою з попаданням в задану ціль (ворота);
12. навчити дітей перекочувати (перекидати) м'яч з однієї руки на іншу;
13. навчити дітей передачам м'ячів з невеликої відстані в шеренгах;
14. навчити дітей розстібати і застібати гудзики на пальто, платті, кофтинці, штанцях (потім перейти до лялькових речей);
15. Використовуючи стрічки, а потім мотузочку, навчити дітей зав'язувати і розв'язувати вузол, бант;
16. навчити дітей стискати і розтискати кулаки;
17. навчити дітей сильно стискати одну руку іншою, потискати татову, мамину руку;
18. навчити дітей по черзі згинати і розгинати пальці правої, лівої руки, робити "решітку з пальців".
19. навчити дітей по черзі з'єднувати великий палець і вказівний, середній, безіменний, мізинець;
20. навчити дітей ритмічно виконувати рухи "долоня – кулак – долоня".

Отже, важливим у фізичному розвитку дітей із ЗНМ є правильне визначення кількості вправ, які повинні сприятливо впливати на фізичний стан дітей. При правильній організації освітньо-виховного процесу фізичне виховання сприяє також розвитку довільної уваги, вміння контролювати себе, цілеспрямованості, організованості, правильному відношенню до оцінки своїх дій. Все це також сприяє подоланню загального недорозвинення мовлення.

Таким чином, виконуючи певні рухи діти дошкільного віку із ЗНМ здобувають знання необхідні для свідомої рухової діяльності; знайомляться зі способами і засобами її реалізації; накопичують досвід творчої рухової активності. Уміння самостійно мислити і діяти дає дитині можливість реалізувати потенційну природну здатність, зрозуміти оздоровлюючу роль фізичних вправ та можливості свого тіла. Що у майбутньому, у шкільні роки, позитивно вплине на недоліки моторики дітей із ЗНМ. Рухи дітей, поступово набудуть чіткості, координованості і плавності.

Список використаних джерел

1. Байкина Н.Г., Сермеев Б.В. Физическое воспитание в школе глухих и слабослышащих. – М.: Советский спорт, 1991. – 64 с.
2. Быстрицкая Е. В. Вторичные недостатки здоровья учащихся классов компенсирующего обучения и пути их устранения на

- уроках адаптивної фізическої культури / Е. В. Быстрицкая // Адаптивная физическая культура. – 2007. – № 1. – С. 46-48.
3. Самыличев А. С. Активизация нервных клеток человека средствами адаптивно-физической реабилитации / С.Ю. Мышляев, Р.С. Лукин // Адаптивная физическая культура. – 2005. – № 4. – С. 34-35.
 4. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. – В 2 т. – Т. 1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / под общ. ред. проф. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2002. – 448 с.
 5. Частные методики адаптивной физической культуры / под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.
 6. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

In the article the main objectives of physical education pre-school children with general speech underdevelopment.

Keywords: performance, motor activity, exercise.

Отримано 7.12.2013

УДК 376-056.264:616.89-008.434.3

В.В. Григоренко

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ У КОРЕКЦІЇ ДИЗАРТРІЇ

У статті висвітлені основні вимоги до проведення логопедичного масажу дітям з дизартричними проявами. Описані основні масажні рухи та загальні принципи застосування цього корекційного методу.

Ключові слова: дизартричний компонент, логопедичний масаж, спастика, парез, змішаний тонус.

В статье определены основные требования к проведению логопедического массажа детям с проявлениями дизартрии. Описаны основные массажные движения и общие принципы применения этого коррекционного метода.

Ключевые слова: дизартрический компонент, логопедический массаж, спастика, парез, смешанный тонус.

В останні роки збільшилася кількість дітей з різними мовленнєвими порушеннями. Зокрема дітей, що мають дизартричні розлади. Питання організації логопедичної допомоги дітям з дизартрією залишається досить актуальним, враховуючи поширеність цього дефекту. Спираючись на досвід багатьох логопедів-практиків можна з упевненістю стверджувати, що корекція дизартрических розладів буде мало ефективна без застосування масажних комплексів.

Дизартрія є наслідком органічного ураження центральної нервової системи, при якому порушується моторний компонент мовлення. При дизартрії порушено не програмування мовного вислову, а моторна реалізація мови. Ведучими при дизартрії є порушення звуко-вимовної сторони мовлення і просодики, а також порушення мовного дихання, голосу і артикуляційної моторики. Розбірливість мовлення при дизартрії порушена, воно змазане, нечітке.

Завдяки використанню логопедичного масажу, який призводить до поступової нормалізації м'язевого тону, формування нормативного вимовляння звуків може відбуватися в ряді випадків спонтанно. У тому випадку, якщо учень має виражену неврологічну симптоматику, тільки використання логопедичного масажу, особливо на початкових стадіях корекційної роботи, може забезпечити позитивний ефект.

Застосування різних прийомів масажу дозволяє знизити м'язовий тонус при спастичності м'язів і, навпаки, підвищити його при гіпотонії артикуляційної мускулатури. Диференційований масаж допомагає в подальшому забезпечити формування і здійснення довільних (активних), координованих рухів органів артикуляції.

Сутність масажу полягає в нанесенні механічних подразнень у вигляді погладжування, пощипування, розтирання, розминання, поколювання і вібрації. При легкому, повільному погладжуванні

знижується збудливість масажованих тканин, що надає заспокійливу, розслаблюючу дію. Енергійні і швидкі рухи при масажі підвищують подразливість масажованих тканин, скорочують м'язи.

Логопедичний масаж проводиться в теплому, добре провітреному приміщенні. Зазвичай масаж рекомендується проводити циклами по 10-15-20 сеансів, бажано щодня чи через день. Після перерви на 1-2 місяця цикл можна повторити. За певних обставин, коли масаж неможливо робити часто і регулярно, допускається його проведення протягом більш тривалого часу, але рідше. При виражених порушеннях м'язового тону масаж можна проводити протягом декількох років (з невеликими перервами).

Тривалість однієї процедури може варіювати в залежності від віку дитини, тяжкості мовно-рухового порушення, індивідуальних особливостей і т.д. Початкова тривалість перших сеансів становить від 1-2 до 5-6 хвилин, а кінцева - від 15 до 20 хвилин. У ранньому віці масаж не повинен перевищувати 10 хвилин, в молодшому дошкільному - 15 хвилин, в старшому дошкільному і шкільному віці - 25 хвилин.

Під час масажу дитина не повинна відчувати болю і примусу. Однак у деяких дітей відзначається підвищена чутливість всіх або окремих артикуляційних м'язів. Одні діти відчувають неприємні відчуття в язиковій мускулатурі (особливо під язиком), в інших дітей - в лицьовій мускулатурі або внутрішній поверхні щік. Більшість дітей досить швидко звикають до процедури масажу, неприємні відчуття при цьому поступово проходять.

Не потрібно з перших зустрічей відразу укладати дитину в горизонтальне положення. Краще помістити її у положення сидячи.

Якщо дитина негативно налаштована або перелякана, перші сеанси масажу повинні бути дуже короткими і обмежуватися при цьому тільки масажем кистей і пальців рук або легким погладженням лицьової мускулатури. Логопед може на перших порах показати виконання масажу на іншій дитині, з якою давно ведуться заняття, або на мамі дитини.

Під час масажу використовуються різні відволікаючі засоби: спів пісеньки, читання казки або вірші. Дитина обов'язково повинна відчувати добре ставлення логопеда до неї.

Руки логопеда під час проведення масажу повинні бути чистими, теплими, без запальних процесів, з коротко підстриженими нігтями; бажано не надягати прикрас (перснів і браслетів), що заважають проведенню масажу. Шкіра обличчя і губ

дитини також повинна бути чистою, а рот - вільним від крихт або залишків їжі. Масаж доцільно проводити не раніше, ніж через 2 години після останнього прийому їжі (особливо у дітей з підвищеним глотковим рефлексом).

Перед початком сеансу масажу тіло дитини необхідно привести у правильне положення. Правильна поза сприяє нормалізації м'язового тону (зазвичай - розслабленню), робить більш вільним дихання і полегшує роботу логопеда. При логопедичному масажі найбільш оптимальні наступні положення:

1) у положенні лежачи на спині під шию дитини підкладається невеликий валик, що дозволяє трохи підняти плечі і відкинути назад голову; руки витягнуті уздовж тіла, ноги при цьому лежать вільно або трохи зігнуті в колінах (під коліна дитини також можна покласти валик);

2) дитина - в положенні напівсидячи у кріслі з високим підголовником;

3) дитина - в положенні напівсидячи в дитячому стільчику або сидячи у візку (це положення доцільно застосовувати з маленькими дітьми перших років життя);

4) для дітей, які на перших сеансах бояться масажу або дуже прив'язані до мами, можна використовувати положення сидячи на колінах у дорослого.

При масажі лицьової і губної мускулатури логопед займає положення сидячи за головою дитини або праворуч від нього. Масажуючи язик, фахівцеві зручніше сидіти праворуч від дитини.

Розслабляючий масаж артикуляційної мускулатури застосовують у разі підвищення м'язового тону в мовних м'язах (лицьової, губної, язичної мускулатури). При розслабляючому масажі дуже важливий вибір пози для занять з дитиною. Дитині надають положення, в яких патологічні тонічні рефлексії виявлялися б мінімально або не проявилися зовсім. Тонус м'язів обличчя, шиї, язика при цьому трохи знизиться.

Перед початком розслабляючого масажу артикуляційної мускулатури, особливо в разі значного підвищення м'язового тону верхнього плечового поясу і шиї, необхідно добитися розслаблення м'язів шиї. Логопед здійснює пасивні рухи головою дитини.

Положення дитини на спині або напівсидячи, голова трохи закидається назад:

а) однією рукою логопед підтримує шию дитини ззаду, другою виробляє кругові рухи головою спочатку за годинниковою, потім проти годинникової стрілки;

б) повільними, плавними рухами логопед повертає голову дитини в одну і в іншу сторону, похитує вперед, назад (3-5 раз).

Розслаблення шийної мускулатури викликає деяке розслаблення кореня язика. Розслаблення оральної мускулатури досягається легким погладжуванням, поплескуванням м'язів обличчя, губ, шиї, язика. Рухи проводяться двома руками в напрямку від периферії до центру. Рухи повинні бути легкими, ковзними, злегка притискати, але не розтягувати шкіру. Кожен рух повторюється 5-8 разів.

Розслаблення лицьової мускулатури: погладжування від середини лоба до скронь; погладжування від брів до волосистої частини голови; погладжування від лінії лоба навколо очей; погладжування брів від перенісся в сторони до краю волосся, продовжуючи лінію брів; погладжування від лінії лоба униз через все обличчя по щоках, підборіддю і шиї; погладжування від нижнього краю вушної раковини (від мочок вуха) по щоках до крил носа; легкі пощипування по краю нижньої щелепи;

Розслаблення губної мускулатури: погладжування верхньої губи від кутів рота до центру; погладжування нижньої губи від кутів рота до центру; погладжування верхньої губи (рух зверху вниз); погладжування нижньої губи (рух знизу вгору); погладжування носо-губних складок від крил носа до кутиків губ; точковий масаж губ (легкі обертальні рухи за годинниковою стрілкою); легке постукування губ пальцями.

При асиметрії лицьової мускулатури артикуляційний масаж проводять з гіперкорекцією ураженої сторони, тобто на ній здійснюється більша кількість масажних рухів.

Стимулюючий масаж артикуляційної мускулатури здійснюється при гіпотонії м'язів (з метою зміцнення м'язового тону). Масажні рухи проводяться від центру до периферії. Зміцнення лицьової мускулатури здійснюється шляхом погладжування, розтирання, розминання, пощипування, вібрації. Після 4-5 легких рухів сила їх наростає. Вони стають інтенсивнішими, але не болючими. Рухи повторюються 8-10 разів.

Зміцнення лицьової мускулатури: погладжування лоба від середини до скронь; погладжування лоба від брів до волосся; погладжування брів; погладжування від внутрішніх до зовнішніх куточків очей і в сторони; погладжування щік від носа до вух і від

підборіддя до вух; стискання підборіддя ритмічними рухами; розминання виличних та щічних м'язів (спіралеподібні рухи по виличним і щічним м'язам); перетирання щічних м'язів (вказівний палець у роті, решта зовні); пощипування щік.

Зміцнення губної мускулатури: погладжування від середини верхньої губи до кутів; погладжування від середини нижньої губи до кутів; погладжування носо-губних складок від кутів губ до крил носа; пощипування губ; поколювання губ.

Одним із прийомів зміцнюючого масажу є вібрація. Вібрацію можна відтворювати за допомогою власне рук логопеда а також з допомогою механічного приладу – вібратора. Передача тканинам дрібних, швидких коливальних рухів викликає сильне скорочення м'язів і надає їм більшу пружність, покращує трофіку тканин. Масаж триває 2-4 хвилини (вібрація протипоказана дітям з епісіндромом (судомами)).

При спастичності язика робляють розслабляючий масаж, при гіпотонії язика - зміцнюючий масаж. Спастичність мускулатури язика відзначається значно частіше, ніж гіпотонія язика. При гіпотонії прийоми масажу більш активні, інтенсивні, ніж при спастичності.

При спастичності язика для зниження тонузу язичної мускулатури перед масажем можна потримати в роті (2-3 рази) теплий настій трав (1 ч. л. кропиви, 1 ч. л. звіробою, 1 ч. л. ромашки, 1 ч. л. чаю на 0,5 л окропу).

Масаж язика можна здійснювати різними способами: зондовий масаж (використовуються зонди Є. В. Новікової або постановочні зонди Рау); пальцевий масаж (в рукавичках або через марлеву серветку); масаж дерев'яним або металевим шпателем; масаж зубними щітками (різними за матеріалом, формі, жорсткості щетини, розміром). При масажі використовуються як щетина, так і паличка щітки.

Перед початком масажу язика потрібно з'ясувати ступінь і межу глоткового (блювотного) рефлексу. У разі його підвищення, під час кожного подальшого масажу необхідно потроху заходити за межу глоткового рефлексу. Масаж язика не слід проводити після годування дитини.

Під час масажу язика рот дитини відкритий. Логопед спочатку робить масаж в порожнині рота, потім поза порожниною рота (попросивши висунути язик) і, нарешті, утримуючи язик марлевою серветкою.

Прийоми масажу язика (напрямок масажних рухів):

1) погладжування язика в різних напрямках: від кореня язика до кінчика (вплив на поздовжні м'язи); від центру язика до бічних країв (поперечні м'язи); кругові, спіралеподібні рухи;

2) поплескування язика, починаючи з кінчика, просуваючись поступово до кореня і назад (ритмічні натискання впливають на вертикальні м'язи);

3) легкі вібруючі рухи, передавані через зонд (шпатель або щітку);

4) масаж верхнього підйому язика, розтягуючи вуздечку (рух знизу вгору під язиком);

5) поколювання язика (голчастим зондом);

б) перетирання язика марлевою серветкою або чистою носовою хустинкою (у разі підвищеної чутливості дитини до марлі);

Таким чином, розглянувши комплекси масажних рухів при дизартрії, мені хотілося б ще раз звернути увагу на ряд принципів, які повинні бути враховані при використанні логопедичного масажу в корекційно-педагогічній роботі:

- по-перше, це необхідність гарного знання анатомії та фізіології периферичного мовного апарату;

- по-друге, необхідність володіння діагностичними методами, що дозволяють визначити стан м'язового тонузу різних груп м'язів мовного апарату;

- по-третє, підбір відповідних прийомів масажних рухів і встановлення певної послідовності масажних рухів в кожному конкретному випадку;

- по-четверте, включення в масажний комплекс всіх груп м'язів, які впливають на стан порушеної рухової функції.

Тільки при дотриманні даних принципів можна забезпечити високу ефективність логопедичного масажу, а, отже, більш високий результат корекційно-педагогічної роботи.

Список використаних джерел

1. Блыскина И.В. Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. – СПб.: Речь, 2004. – 185 с.
2. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика: Практическое пособие. – СПб.: КОРОНА принт, 2004. – 95 с.

3. Логопедія / За ред. М.К.Шеремет. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 672 с.

The article outlines the basic requirements for children with speech therapy massage dyzartrychny manifestations. We describe the basic massage movements and the general principles of this correction method.

Keywords: dyzartrychny component logopaedic massage, spasticity, paresis, mixed tone.

Отримано 8.12. 2013

УДК 376.3–056.34

С.Т. Заседко

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ СТЕРТИХ ФОРМ ДИЗАРТРИЙ У ДІТЕЙ В УМОВАХ ПОЛІКЛІНІЧНОЇ УСТАНОВИ

У статті розглянуто організаційні засади роботи логопеда дитячої поліклініки з подолання проявів дизартрій у дітей, наголошено на необхідності поєднання медичного і педагогічного підходів у цій роботі.

Ключові слова: стерта дизартрія, логопед, невролог, комплексна корекційна робота, участь батьків.

В статье рассматриваются организационные аспекты работы логопеда детской поликлиники по преодолению дизартрических расстройств у детей, акцентируется внимание на необходимости объединения медицинского и педагогического направлений этой работы.

Ключевые слова: стертая дизартрия, логопед, невролог, комплексная коррекционная работа, участие родителей.

Одним із складних порушень мовлення, що пов'язане з органічним ушкодженням центральної нервової системи і

обумовлене недостатньою іннервацією мовленнєвого апарату, є дизартрія. За останні роки у дітей все частіше зустрічається легка (стерта) форма дизартрії. Зазвичай, дітям з даним порушенням мовлення необхідна комплексна допомога за участю логопеда та невролога, що дозволить забезпечити поєднання психолого-педагогічного та медикаментозного впливів. В цьому зв'язку в умовах поліклінічного відділення, працівниками якого є і логопед, і невролог, допомога дітям з дизартрією є більш ефективною.

Важливою є також тісна співпраця фахівців з батьками дітей-дизартриків, оскільки корекційна робота при дизартрії тривала, багатопланова і передбачає проведення системи занять та чіткого виконання домашніх завдань. Робота з батьками починається вже на первинному прийомі лікаря, метою якого є діагностування дитини та скерування її на логопедичні заняття (О.М. Мастюкова). З боку лікаря важливо кваліфіковано ознайомити батьків з умовами співпраці, пояснити їм значимість їхньої участі у корекційній роботі. Адже лікувальний підхід лише сприяє результативності логокорекційної роботи, проте не може її замінити.

З боку логопеда теж важливо надати батькам вичерпну інформацію щодо ходу проведення корекційної роботи. Оскільки процес подолання дизартрій, в тому числі легкого ступеня виразності, опирається на психолого-педагогічні методи роботи, логопед дитячої поліклініки повинен наголосити на правильній взаємодії батьків з дитиною під час підготовки до занять. Наприклад, дитина перед заняттям самостійно вибирає зошит з ілюстрацією на обкладинці, ручку та папку; перевіряє вміст папки, а після заняття також самостійно прибирає зі столу все до папки, до наплічника. Дуже важливо щоб на першому занятті дитині все сподобалось, все вдалось, щоб вона відкрилася і почала довіряти логопеду.

Однією з особливостей роботи логопеда дитячої поліклініки з дитиною-дизартриком є налаштування дитини. Адже лікарні завжди викликає у дітей певні асоціації, інколи побоювання, страх. Варто запитати дитину: "Чи ти знаєш чому ти сюди прийшов (прийшла)?". Найчастіше діти відповідають: "Навчитися говорити". Щоб зняти надмірну серйозність ситуації, скутість, страх, невпевненість у дитини, слід відповісти: "Ти й так добре розмовляєш, я тебе розумію; і, напевно, ти ще й добре малюєш, співаєш...Скільки ти всього вже вмієш! А сьогодні ти ще навчишся керувати своїм язичком. Ти у нас будеш головним, тому що язичок слухається тільки тебе. Я вчу тебе, а ти вчиш свій язичок. Мама

слухає, дома вчить тебе, а ти знову вчиш свій язичок, бо ти тепер у нас головний". Така ігрова психотерапія дуже важлива для дітей із дизартрією, адже з перших занять потрібно формувати у них впевненість у власних силах, готовність переборювати сором'язливість. А також логопеду доцільно вивчити особистісні характеристики батьків (спадкові риси характеру, психологічні конфлікти в сім'ї). Адже попереду непростий шлях довжиною не в один місяць.

Перед кожним наступним заняттям доцільно поцікавитись у дитини, батьків: "Якими досягненнями можете похвалитись цього тижня?". Часто батьки починають із фрази: "У нас це не виходить...". У таких випадках слід відшукати разом з батьками те, що дійсно змінилось на краще у мовленні дитини. Такі висновки дуже важливо чути дитині, до того ж батьки навчаються помічати динаміку змін, результативність, просування до мети у роботі з їхнім малюком.

З метою підтримання контакту з батьками дитини логопед може нотувати схему-конспект заняття у домашній зошит пацієнта, адже основне навантаження лягає на плечі батьків. Щоденне повторення занять – ось запорука успіху.

На перших етапах роботи з дитиною-дизартриком особливу увагу необхідно приділити увагу роботі над загальною та дрібною моторикою. Корисними є вправи на орієнтування в будові тіла, орієнтування у просторі, на ознайомлення зі схемою тіла товариша; на графічне відтворення простору в повітрі (вверх, вниз, вправо, вліво). Ці та інші завдання вивчаються на заняттях, а далі батьки вправляються з дитиною дома.

З метою розвитку дрібної моторики у дітей з дизартріями, батькам пропонують звернути увагу на традиційні щоденні режимні моменти – вмивання, причісування, заціпання гудзиків, шнурування. Поряд з цим, на заняттях варто опрацювати, а надалі відпрацьовувати в домашніх умовах вправи "Пальчикової гімнастики", гру "Театр тіней".

Окремої уваги у роботі дітьми, що мають стерті форми дизартрії потребують вправи дихальної гімнастики. До уваги батьків пропонуються вправи, запропоновані О.А. Стрельніковою (парадоксальна дихальна гімнастика): "Кулачки", "Погончики", "Насос". Для дітей з паретичністю м'язів необхідно використовувати вправи з опором: 1) логопед кладе руки на плечі дитини і підчас вдиху злегка надавлює; 2) логопед натискає на

плечі дитині (в положенні сидячи) та просить дитину під час вдиху встати; 3) логопед кладе долоні на грудну клітку дитини і під час вдиху злегка надавлює протягом 1-2сек.; 4) логопед давить на спину дитини і пропонує відкинутись і затримати вдих, а потім розслабитись і видихнути; 5) вправи з гантельками (вдих-підняти руки, видих-опустити) та ін.

Інколи доводиться нормалізувати фонаційну сторону мовлення – активізувати роботу голосових складок. Для цього можна запропонувати наступні вправи: обертання голови за (проти) годинникової стрілки з вимовлянням голосних; вправи з язиком та щелепами з використанням опору (логопед витягує язик з роту і дає команду "втягни язик", відкрити і закрити рот (рука тисне на нижню щелепу викликаючи опір); нахили голови вперед, назад, вправо, вліво.

Традиційними у роботі з дизартриками є масажні вправи. Логопед дитячої поліклініки має можливість більш кваліфіковано застосовувати масажну техніку, оскільки цьому сприятиме тісний контакт з лікарем-неврологом. Окремі масажні вправи є доступними для виконання їх батьками дитини в домашніх умовах. Навчаючись цим вправам, батьки стають повноправними учасниками корекційного процесу, що дозволяє підтримувати належну мотивацію.

Процес корекції звуковимови у дітей зі стертою формою дизартрії має ряд особливостей, а саме: 1) не рекомендується домагатись чистого звуку (звук-аналог). Звук шліфується в процесі роботи; 2) краще одночасно працювати над звуками, що належать до різних фонетичних груп; 3) послідовність роботи над звуками залежить від доступності артикуляційних положень в кожному окремому випадку. Доцільно враховувати артикуляційну складність фонем.

Особливу увагу слід приділити іграм та ігровим прийомам, тому що вони роблять навчальний процес емоційним, дієвим, дозволяють дитині отримати дитині власний досвід. Саме гра дозволяє забезпечити потрібну кількість повторів на різноманітному матеріалі; кожна наступна гра опирається на досвід, отриманий дитиною у попередній грі. Наприклад ігри з невеликим пізнавальним навантаженням: "істинне-не істинне", "літає-не літає", а далі "тварина-не тварина", "рослина-не рослина" і т.д. Дитина плескає, почувши слово на задану тему. Розвивається пасивний словник, увага, мислення, кмітливість, швидкість думки, реакція.

Для розвитку загальної моторики та навчання виконанню інструкцій наведемо приклад ігрової фізкультхвилинки "Знайди – доторкнись – стань на місце": логопед називає предмети, дитина підходить і долонею доторкається до названого предмета, потім повертається до визначеного місця (знаходить великі видимі предмети а потім дрібні). Наступну гру варто використовувати на етапі введення слів з поставленими звуками у мовлення дитини: "Почуй слово (фразу, речення) – повтори (слово три рази) – доторкнись – стань на місце".

Цікавою є методика проведення гри "Кольори", яка може пропонуватись у кількох варіантах: 1. "Я назву колір, а ти покажи (доторкнись) до трьох предметів даного кольору, не називаючи їх" (починати слід з кольору який дитині подобається, або який вона добре знає); 2. "Я назву колір, а ти доторкнись і назви три предмети даного кольору"; 3. "Я назву колір, а ти доторкнись до предмета і скажи який він ("зелений листок)". Далі цю гру можна ускладнювати введенням фрази у речення. Робота з кольорами допоможе логопеду бачити ставлення дитини до занять. В робочому зошиті на кожному занятті пропонують дитині вдома розмалювати (замалювати, заштрихувати) малюнок чи літеру до віршика, чистомовки. Батьків варто попередити, щоб не допомагали і не втручалися. Гама кольорів, якість роботи дитини розповість логопеду на що більше звернути увагу, а де потрібно дати трішки більше часу для засвоєння матеріалу.

Відомо, що у дітей зі стертими дизартріями тривалий час зберігаються недоліки фонетико-фонематичних процесів. Тому ігри для розвитку акустико-артикуляційних диференційовок є теж необхідними. Добре себе зарекомендувала у роботі гра "Диригент". Умова гри: логопед називає звук, а дитина рукою (руками) показує, куди рухається язик – вверх чи вниз. Ускладнити цю гру можна таким чином: логопед називає слово, а дитина – звук, який чує у слові за поданим принципом ("шипить-не шипить, свистить-не свистить, ричить – не ричить, лалакає – не лалакає і т.д."). Ігрова форма цього завдання сприяє виробленню навичок мимовільного контролю за якістю вимови з опорою на акустичні ознаки фонем.

На етапі введення звуків в слова потрібно старанно підбирати мовленнєвий матеріал, виключаючи інші проблемні звуки, а акцент робити на звук, що вивчається. Повний курс корекції та лікування

дизартрії складає декілька місяців. Скоротити час досягнення максимального ефекту дозволяють загальнозміцнюючі фізпроцедури, масаж, ЛФК, дихальна гімнастика.

Список використаних джерел

1. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
2. Логопедія / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Слово, 2010. – 468 с.
3. Лопатіна Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). – СПб.: Союз, 2001. – 108 с.
4. Тарасун В.В. Стерта форма дизартрії. Діагностика та особливості логопедичної роботи // Дефектологія. – 1997. – № 3. – С. 16-24.

The article deals with the organizational aspects of children's speech therapy clinic to overcome dysarthria disorders in children, focuses on the need for joint medical and educational focus of this work.

Keywords: worn dysarthria, a speech therapist, a neurologist, a comprehensive remedial work, the involvement of parents.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.2-056.264

Н.Б. Зелінська

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФРОНТАЛЬНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ПО КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ З ФФН СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена проблемі фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей середнього дошкільного віку, розкрито особливості організації та проведення фронтальної

логопедичної роботи, а також прийоми та методи корекції фонематичних процесів.

Ключові слова: фонетико – фонематичне недорозвинення мовлення, акустико – фонематичний тип порушення, артикуляційно-фонематичний тип порушення.

Стаття посвячена проблемі фонетико-фонематического недорозвития речі у дітей середнього дошкільного віку, раскрыто особливості організації і проведення фронтальної логопедической роботи, а также прийоми і методи корекції фонематических процесів.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речі, акустико-фонематический тип нарушения, артикуляционно-фонематический тип нарушения.

Вади звуковимови з проявами недорозвинення фонематичного сприймання найбільш поширені серед дітей дошкільного віку. Проблема розвитку особливостей фонематичних процесів, їх діагностика та корекція у дітей з вадами мовлення була предметом дослідження таких науковців як Р. Левіна, Р. Лалаєва, Н. Чевельова, М. Савченко, Є. Соботович, В. Тищенко, В. Орфінська та багатьох інших.

Однак, ця проблема залишається і надалі предметом зацікавленості науковців та практиків. Зокрема, є необхідність вивчення оптимальних термінів засвоєння дітьми з різними порушеннями мовлення окремих завдань по формуванню фонематичних процесів. Своєчасна допомога дитині в подоланні вад фонематичного розвитку сприятиме значному піднесенню ефективності логопедичної роботи з дошкільниками, розвиватиме у них "чуття" мовлення. Щоб опанувати грамоту, треба не лише чути і вміти вимовляти окремі слова й звуки, з яких вони складаються, а й мати чітке уявлення про звуковий склад слова.

Недорозвинення фонематичних процесів та функцій негативно впливає на всі сторони мовлення дитини. Без повноцінного сприймання фонем, без чіткого їх розрізнення неможлива правильна вимова, що у майбутньому спричиняє гальмування розвитку лексики, граматики, перешкоджає успішному оволодінню читанням і письмом. З цього випливає мета нашого дослідження -

знайти необхідні та доцільні методи, прийоми і способи, які допомогли б коригувати порушення фонетико-фонематичних процесів у дітей.

За результатами аналізу змісту методик корекції фонематичних процесів у дошкільнят та молодших школярів (М. Савченко, Є.Соботович, С. Макарова, Каше та ін.) нами була розроблена методика для виправлення вад фонематичних процесів у дошкільників 4 -5 річного віку з фонетико – фонематичним недорозвиненням мовлення.

Для того, щоб навчити дітей слухати і чути звуки, розрізняти їх між собою, ми намагалися здійснювати розвиток фонематичних процесів уже на найперших етапах логопедичної роботи. Програма корекції фонематичних процесів у дітей з ФФН проводилася нами поетапно. На першому підготовчому етапі роботи з дітьми по розвитку фонематичних процесів нами була проведена система роботи з немовними звуками. Другий етап нашої роботи мав на меті ознайомити дітей з голосними звуками та завдяки підібраним іграм і вправам на розвиток фонематичних процесів, навчити виділяти заданий звук серед інших звуків з опорою на слухове сприймання, спільний звук у словах – назвах малюнків запропонованих дітям, визначати місце потрібного звука у словах. На третьому етапі роботи з дітьми була проведена робота на вивчення та розпізнавання проривних приголосних звуків [п] – [б], [т] – [д], [к] – [г] . На відміну від попереднього етапу, робота на цьому етапі проходила повільніше, заняття на певну групу звуків проводилися від 1 до 2, а інколи і 3 тижнів. Поясненням цього були труднощі у засвоєнні дітьми, як правильної артикуляції цих звуків, так і розрізненні їх у словах.

Робота, яку ми проводили з дітьми, проходила у формі занять. Для того, щоб визначити, яку структуру будуть мати наші заняття, для порівняння ми проаналізували структури занять, які пропонуються різними вченими.

У роботі з дітьми, які мають недоліки у фонематичному сприйманні та порушену звуковимову Т.Я.Гайван, С.М.Макарова пропонують структуру заняття, яка включає тему і мету заняття, далі йдуть такі його частини: 1) формування звуковимови; 2) розвиток фонематичного сприймання, навчання грамоти; 3) формування граматичного ладу мовлення.

Така структура заняття допомагає організувати з дітьми цілеспрямовану роботу на подолання наявних у них вад фонетико-фонематичного характеру.

М.В.Артюх логопедичну допомогу дітям рекомендує надавати в процесі проведення занять, які мають чітко визначену тему, мету та забезпеченні необхідним обладнанням. Наступні (основні) частини заняття розміщені у чіткій послідовності: 1) знайомство з частинами артикуляційного апарату; 2) виконання артикуляційних вправ для сприймання звуків; 3) розвиток слухової уваги на немовних звуках; 4) розвиток фонематичного аналізу та синтезу; 5) розвиток логічного мислення; 6) підбиття підсумків заняття, оцінювання роботи дітей; 7) домашнє завдання.

Запропонована М.В.Артюх структура заняття з дітьми, є досить насиченою різними видами роботи, а це, безумовно допомагає забезпечити позитивний результат у подоланні порушень і фонетичних, і фонематичних.

Привернула нашу увагу структура заняття, розроблена А.Є. Журавльовою та В.В. Федієнко, яку пропонується проводити за такою схемою: 1) гімнастика для пальчиків; 2) робота на розвиток мовного дихання та голосу; 3) робота з вправами для губ та язика; 4) вправи з мовним матеріалом; 5) аналіз артикуляції; 6) підсумки заняття.

Перший розділ у даній структурі, гімнастика для пальчиків, стоїть не випадково, бо доведено, що вправи на розвиток дрібної моторики позитивно впливають на розвиток звуковимови та загальних інтелектуальних здібностей дитини. Як вказують автори запропонованої структури, послідовність роботи підібрана так, щоб максимально добитися успіхів у виправленні недоліків і витратити на це мінімум зусиль.

Опрацьовані методичні джерела, дають підстави говорити про те, що кожна структура заняття має свої особливості та ставить певні завдання, які в процесі того ж таки заняття певним чином виконуються.

Тому нами була розроблена власна модель заняття, яку ми сформуvalи на основі опрацьованих методичних джерел, що містили різні варіанти занять з різним наповненням їх структурними компонентами. Наша структура заняття виглядає наступним чином:

Тема: "Звук і буква"
Мета: Вчити правильні артикуляції звука; розвивати фонематичний слух, вміння чути і виділяти звук на початку слова; ознайомити з графічним зображенням букви.
Обладнання: Індивідуальні дзеркальця, муляж – артикуляційний профіль звука, набір предметних картинок, матеріал для розвитку дрібної моторики.
Хід заняття I. Вивчення артикуляцій звука : а) виконання вправи з фонетичної ритміки; б) робота з індивідуальними дзеркальцями: діти вчать свій ротик, губи .
II. Розвиток фонематичного сприймання та диференціація звуків ізольовано та у словах: а) проведення гри на розпізнавання потрібного звука серед інших звуків "Впіймай потрібний звук"; б) проведення гри на визначення спільного звука у картинках що пропонуються та визначення у них першого звука "Знайди потрібний малюнок".
III. Ознайомлення з графічним зображенням букви І: а) прослухати віршик про букву: б) викладання букви з горошинок; в) друкувати букву за зразком.
IV. Закріплення уявлень про фонему, її звучання у слові та її графічне зображення: а) проведення гри "Виправ помилку"; б) проведення гри "Асоціація".
V. Підсумок заняття.

На першому підготовчому етапі роботи з дітьми по розвитку фонематичних процесів нами була проведена система роботи з немовними звуками. За допомогою спеціально підібраних вправ та ігор, у яких використовувалися різні іграшки, що можуть звучати, навколишні звуки, звуки тварин, різноманітні звуконаслідування, записані на магнітофонній стрічці, ми навчили дітей розпізнавати та співвідносити звуки з джерелом їх звучання, визначати напрям звучання звуків, кількість їх звучань. У процесі тих ігор та вправ, які проводилися нами з дітьми на цьому етапі усі умови їх виконання чітко визначалися, зрозуміло і доступно пояснювалися

дітям. Спочатку ми проводили ігри на визначення джерела звуків. Джерелом звуків були різні іграшки, що звучать, голоси тварин, шуми, якими супроводжуються різні види роботи, шуми, якими супроводжуються різні дії, що їх виконують діти, записані на магнітофонній стрічці, інші виголошені логопедом чи дітьми звуконаслідування. Далі проводилися ігри в ході яких, діти навчалися визначати кількість звучань, їх напрям та висоту. Для розвинення інтересу, у процесі виконання цих завдань пропонувалося виконувати їх по-різному.

Другий етап нашої роботи мав на меті вивчення правильної артикуляції голосних звуків та розвитку фонематичних процесів, де поряд з цим ми ознайомили дітей з графічним зображенням відповідних букв, що позначають відповідні звуки. Краще засвоїти артикуляцію голосних звуків (крім артикуляційних вправ) допомогли вправи з фонетичної ритміки, які допомагали зняти м'язову напругу під час вимови звуків, подолати в'ялість та пасивність артикуляційних органів, досягти чистого мовного звука без патології, а також виробити почуття ритму та організованості. Наступним кроком у роботі з дітьми було введення вправ та ігор, спрямованих на розвиток функцій фонематичного сприймання. Виконання таких ігор навчає дітей наслідувати мовні звуки, виділяти заданий звук серед інших звуків з опорою на слухове сприймання, виділяти склади із заданим звуком, розрізняти слова-пароніми. На цьому етапі роботи ми проводили також ігри на розвиток фонематичних уявлень. За допомогою цих ігор розвиваються вміння дітей виділяти спільний звук у запропонованих назвах малюнків, у серії слів, що пропонуються послухати, придумати самостійно слова із спільним звуком. Не менш важливими для розвитку фонематичних процесів є й ігри на розвиток фонематичного аналізу, які проводяться з дітьми на визначення першого й останнього звука в слові.

Після проведеної роботи на вивчення та розрізнення голосних звуків ми підводили дітей до висновку про те, що голосні звуки утворюються за участю голосу і наголошується той факт, що кожному із голосних звуків властива своя індивідуальна вимова, яку непотрібно одну із одною плутати.

Цікавими та не важкими виявилось завдання знаходити серед написаних букв потрібну дітям букву (крім того викликало велике зацікавлення при його виконанні) та асоціювати графічне зображення букви з предметами оточуючого середовища.

Доречними були віршовані рядочки, які допомагали дітям співставляти ці зображення зі знайомими для них предметами.

На третьому етапі роботи діти опановували правильну артикуляцію приголосних звуків за допомогою артикуляційних вправ, вправ з фонетичної ритміки, які крім цього, дозволяли долати пасивність, м'язову напругу під час вимовляння звуків, що вивчалися на занятті, і не менш важливо – створювали позитивну атмосферу, згуртовували та організовували дітей. Завдання для розвитку фонематичних процесів подавалися в мовних вправах та іграх. В ігровій формі, наслідуючи проривні приголосні звуки зі звуками оточення, діти у такий спосіб закріпили вимову цих звуків ізольовано. Великий інтерес викликали у цієї групи дітей завдання на розвиток дрібної моторики, коли із лічильних паличок, кольорових гудзиків чи горошинок потрібно було викласти графічне зображення букви, що позначала звук, який вивчався. Помітною була їх зацікавленість під час завдань знайти потрібну букву серед інших, домалювати потрібний елемент, якого не вистачало. З такими завдання діти справлялися майже завжди самостійно (допомога дорослого була незначною), і це відповідно було їх стимулом до роботи. Корисним і водночас захопливим виявився прийом застосування жартівливих чистомовок у нашій роботі з дітьми. У процесі їх вивчення діти закріплювали вивчені звуки, на матеріалі чистомовок краще дітьми розрізнялися потрібні звуки. Такий нескладний прийом, крім того, знімав напруження під час занять, допомагав тренувати пам'ять дітей.

Рівень засвоєння навчального матеріалу дошкільнятами з ФФН 4-5 років залежить не тільки від структури порушення фонематичних процесів, але і від рівня їхнього недорозвитку. Зокрема, низький рівень засвоєння навчального матеріалу спостерігався у дітей зі змішаним типом порушення фонематичних процесів, а середній та високий – у дітей з акустико-фонематичним та артикуляційно-фонематичним типом порушення.

Також ми визначили, що в середньому дошкільнята з ФФНМ середнього віку засвоюють навчальний матеріал про фонемати та букви що їх позначають впродовж двох тижнів протягом яких проводиться в середньому шість занять.

Розроблений нами комплекс занять, ефективний для застосування з метою корекції в дошкільників середнього віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення і може використовуватися логопедами дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Артюх М.В. Логопедична допомога дітям з фонетико-фонематичними вадами мови. Методичні рекомендації. – К. 6 ІЗМН, 1996. – 35 с.
2. Гаврилова Н.С. Нейропсихологічна структура та механізми порушення фонематичних процесів у дітей з дислалією, ринологією та дизартрією. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XV. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 120-127.
3. Гайван Т.Я., Макарова С.М. Логопедична робота з дітьми (із загальним недорозвитком мовлення) (Комплекс матеріалів для логопедичних занять). –Х.: Веста: Вид-во "Ранок", 2008. – С. 184.
4. Журавльова А., Федієнко В. Домашня логопедія. – Х.: ВД "Школа", 2006. – 112 с.

The Article is devoted the problem of fonetiko - phoneme excalation of broadcasting for the children of middle preschool age, the features of organization and leadthrough of frontal speech therapy work, and also receptions and methods of correction of phoneme processes, are exposed.

Keywords: fonetiko is a phoneme excalation of broadcasttd, akustiko is a phoneme type of violation, artikulyaciyno is a phoneme type of violation.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056.263:81-028.31

Л.М. Коломєєць

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті висвітлені погляди науковців на особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями зору, напрямки корекційної роботи з подолання загального недорозвинення

мовлення, охарактеризовано комплексний підхід до подолання цього порушення.

Ключові слова: порушення зору, мовленнєва система, загальне недорозвинення мовлення, комплексний підхід, дифереційовані завдання.

В статтє раскрыты взгляды ученых на особенности речевого развития детей с нарушениями зрения, направления коррекционной работы по преодолению общего недоразвития речи, сделана характеристика комплексного подхода к преодолению этого нарушения.

Ключевые слова: нарушения зрения, речевая система, общее недоразвитие речи, комплексный подход, дифференцированные задания.

Мовленнєва компетентність дітей з порушеннями зору передбачає наявність певних умінь і навичок адекватного користування мовою у конкретних ситуаціях, застосування мовних і немовленнєвих засобів виразності з метою висловлювання власних думок, намірів, бажань та прохань. З практичного погляду – це володіння лексичними, фонематичними, граматичними, стилістичними нормами літературної мови. Як відомо, зміст шкільного навчання представляє певні вимоги до рівня розумового і мовленнєвого розвитку дитини, її емоційної і соціальної зрілості. Тому підготовка дітей до школи є складною комплексною задачею, що охоплює всі сфери життя дитини. Мовленнєва готовність до школи один з найважливіших аспектів означеної задачі. Від вирішення цієї проблеми в значній мірі залежить успішність подальшого навчання дитини.

Діти з порушеннями зору – складний з усіх поглядів контингент дітей. Особливості їх розвитку обумовлені різними чинниками соціального і біологічного характеру. Визначити значення кожного з них можливо лише за умови глибокого розуміння загальних закономірностей розвитку дітей і вивчення індивідуальних особливостей кожної дитини зокрема. Тільки так можна забезпечити правильний вибір змісту і методів корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають порушення зору.

Своєрідність мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями зору може виявлятися і у відставанні формування мовленнєвих

навичок. Рання діагностика і лікування разом з корекційно-педагогічною роботою забезпечують високу ймовірність відновлення зору, а також подолання недоліків психофізичного розвитку, що виникають на тлі зорової патології. Надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями проходять у трьох напрямів: **корекційно-виховному; лікувально-відновлювальному і організаційно-педагогічному.**

1. Організаційно-педагогічний напрямок – це визначення рівня розвитку кожної дитини, комплектування груп і підгруп через визначення психофізичних особливостей дітей та підборі ігрового і наочного матеріалу .

2. Лікувально-відновлювальний напрямок – це робота медичних сестер ортопедисток щодо відновлення й охорони зору в дітей.

3. Корекційно - виховний напрямок – це формування у дошкільників з порушеннями зору компенсаторних можливостей пізнавальної і трудової діяльності, попередження і корекція відхилень у фізичному і психічному розвитку.

У процесі корекційного впливу здійснюється комплексний різнобічний вплив з боку вчителя-логопеда, вчителя-тифлопедагога, вихователя в системі різноманітних занять із дітьми. Величезне значення у корекційній роботі надається логопедичному впливу на спеціально організованих заняттях, що проводяться диференційовано, з урахуванням стану зору дітей, сформованості мовлення, можливостей сприйняття та індивідуальних особливостей.

На початку навчального року визначаються завдання спрямовані на корекцію мовленнєвих порушень, які вирішуються в ігровій, навчальній та трудовій діяльності. Однією з форм роботи з дітьми є ігри, які виховують, розвивають, навчають дитину. При підборі і систематизації ігор за тематичним принципом у роботі з дітьми-логопатами, що мають порушення зорову, ставиться мета не тільки виправити недоліки звуковимови, збагатити словниковий запас, розширити кругозір дитини, удосконалити граматичну будову мовлення, формувати передумови виникнення у дітей навичок читання і письма, а й підготувати їх до подальшого навчання у школі. Підбираються ігри, що можуть успішно використовуватись під час корекційних занять навчання і самостійної ігрової діяльності, як засіб виховання різних сторін особистості, і нарешті, як одна з форм організації корекційної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення і зору: *ігри на розвиток артикуляційної*

моторики; ігри на розвиток фонематичного слуху; ігри на розвиток дрібної і загальної моторики; ігри на розвиток фонетичної сторони мовлення; ігри на відпрацьовування лексико-граматичних категорій; ігри для розвитку і удосконалення зв'язного мовлення; ігри на удосконалення психічних процесів: пам'яті, уваги, когнітивних процесів сприймання, уяви.

Усі ігри з перерахованих розділів спрямовані не тільки на корекцію всіх сторін мовлення, але й містять елементи корекції зорового сприймання.

У результаті проведення логопедичної роботи практично усі діти опановують правильну звуковимову, складають зв'язні і послідовні розповіді, вміють описувати спостереження, користуватися різними типами речень, виділяють слова, поділяють слова на склади і звуки, складають речення зі слів, а слова зі складів і звуків. Усе це є доказом ефективності комплексної корекційної роботи, що посідає істотне місце у всій системі корекційно-навчального впливу на дитину з метою конденсації наслідків зорової патології і повноцінної підготовки до включення у процес шкільного навчання і суспільно корисну діяльність. Ці результати досягаються лише за умов, що корекційна робота розпочата вчасно, має специфічну методичну спрямованість, проводиться диференційовано, щодо різних груп дітей і охоплює різні сторони мовленнєвої і пізнавальної діяльності. Оволодіння рідною мовою і мовленням як головним способом пізнання і специфічним людським засобом спілкування, також є одним із першочергових завдань у роботі з дітьми протягом усього дошкільного віку.

Внаслідок порушення зорового аналізатора в дітей з патологією зору спостерігаються особливості мовленнєвого розвитку. Вони не укладаються у звичайні вікові норми і виражаються в особливостях формування мовлення. Рання діагностика і лікування разом з корекційним впливом забезпечують значний ефект відновлення зору і подолання недоліків психофізичного розвитку, що виникають на тлі зорової патології. З метою удосконалювання мовленнєвого розвитку слабозорих дітей особлива увага приділяється комплексності і послідовності логопедичної роботи.

Одним із ефективних засобів активізації мовленнєвої діяльності дітей на занятті є створена педагогом проблемної ситуації. Пропонуючи проблемні запитання, педагог ставить дітей перед необхідністю долати труднощі, вчить шукати і самостійно знаходити відповіді на запитання. Коли дитина знаходить вихід зі складної ситуації без прямої підказки, вона робить крок в

розумовому розвитку, адже проблемна ситуація вимагає від неї не лише активного використання всіх засвоєних знань, але й творчого підходу, самостійних дій. Спираючись на набуті знання про слово, сформовані уміння тримати в пам'яті вербальну інструкцію дорослого, а також враховуючи великий інтерес і загострену увагу до слова, педагог створює ситуацію пошуку в словотворчій роботі. На всіх етапах навчання дітей використовуються різноманітні логічні вправи, які спонукають до роздумів з приводу вивченого матеріалу при розгляданні предмета, картини, іграшки, слуханні художніх творів, спостереженні під час прогулянок.

Увагу дітей завжди привертають вправи, в яких педагог свідомо допускає яку-небудь помилку. Критичне ставлення дітей до власного мовлення і мовлення інших людей свідчить про те, що вони міркують, проявляють інтерес до усвідомлення мовних особливостей. Роздуми дошкільника над словом, над його звуковим складом - добре підґрунтя для виховання у дитини пізнавального інтересу до вивчення рідної мови.

Вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення виявило неоднорідність сформованості усіх мовленнєвих структур, що дозволило Р.Є. Левіній виділити три рівні мовленнєвого розвитку в дітей з порушеннями зору. Зупинимось на третьому рівні мовленнєвого розвитку.

III рівень мовленнєвого розвитку характеризується розгорнутим фразовим мовленням з елементами недорозвинення лексики, граматики і фонетики. Типовим для даного рівня є використання дітьми простих поширених речень, а також деяких видів складних речень. При цьому їх структура може порушуватися за рахунок відсутності головних або другорядних членів речення. Зростають можливості дітей у використанні прийменникових конструкцій. В самостійному мовленні діти допускають менше помилок, пов'язаних зі зміною слів за граматичними категоріями роду, числа, відмінка, особи, часу тощо. Проте спеціально направлені завдання дозволяють виявити труднощі дітей у використанні іменників середнього роду, дієслів майбутнього часу, в узгодженні іменників з прикметниками і числівниками в непрямих відмінках. Недостатнім є розуміння і використання складних прийменників, які у мовленні дітей або зовсім пропускаються, або замінюються на прості. На даному рівні дітям доступні словотворчі операції. Діти можуть утворювати нові слова за деякими найбільш поширеними словотворчими моделями, проте відчують труднощі у виборі твірної основи, використовують

неадекватні афіксальні елементи. Все це дуже часто приводить до порушення звуко-складової організації твірного слова. Типовим для цього рівня є неточне розуміння і використання узагальнюючих понять, слів з абстрактним і переносним значенням. Словниковий запас може бути достатнім в рамках побутового мовлення, однак при більш детальному обстеженні може виявитись незнання дітьми деяких елементарних понять, наприклад, що таке "лікоть", "скроня" тощо. Детальний аналіз мовленнєвих можливостей дітей дозволяє виділити труднощі у відтворенні слів і фраз складної структури. Корекція лексико-граматичних порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення здійснюється шляхом використання системи поетапного формування мовлення Л.І.Трофименко.

Вона передбачає розвиток мовлення дітей з опорою на онтогенез. При цьому враховується аналіз об'єктивних і суб'єктивних аспектів формування мовленнєвої функції дитини, а також виявлення провідного мовленнєвого порушення та обумовлені ним недоліки психічного розвитку. Важливим є формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. Розвиток фонематичного сприйняття створює основу для формування граматичної та морфологічної системи словотворення та словозміни. Диференційований підхід до логопедичної роботи з дітьми, що страждають загальним недорозвиненням мовлення та мають різну структуру мовленнєвого недорозвинення передбачає зв'язок мовлення з іншими сторонами психічного розвитку, які розкривають залежність формування окремих компонентів мовлення від стану інших психічних процесів.

Корекційна робота розрахована на два роки та забезпечує оволодіння дітьми навичками самостійного зв'язного, граматично правильного мовлення, а також вміщує елементи грамоти, формує готовність дитини до навчання в загальноосвітній школі. Ефективність корекційно-виховної системи визначається правильним розподілом навантаження на дитину протягом дня і наступністю в роботі вчителя-логопеда і вихователя. Індивідуальні логопедичні заняття є основою формою корекційного навчання і призначаються для систематичного розвитку і підготовки до школи.

Отже, якість корекційно-розвиваючої роботи з дітьми-логопатами, її організаційна і методична досконалість залежить від ретельної підготовки вчителя-логопеда до занять та добору спеціальних розвиваючих методів роботи. Із метою удосконалювання мовленнєвого розвитку слабозорих дітей

особлива увага приділяється комплексності і послідовності в логопедичній роботі. Досвід переконливо доводить, що якість і стійкість корекційно відновлювальної роботи з дітьми-логопатами досягається тільки за наявності єдиного корекційного простору.

Важливо, щоб корекційна робота мала специфічне методичне направлення, проводилась диференційовано та охоплювала би різні боки мовленнєвої та пізнавальної діяльності. У таких умовах проходить не тільки розвиток мовлення, але й саме мовлення стає потужним компенсуючим фактором. Комплексна корекційно-логопедична робота займає значне місце у всій системі корекційної допомоги дітям, які мають порушення мовлення та зору, з метою компенсації наслідків зорової патології і підготовки їх до навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Синьова Є.П. Тифлопсихологія. – К.: Знання. 2008. – 365 с.
2. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения: Из опыта работы / Под ред. Земцовой М.И. – М.: Просвещение, 1998. – 297 с.
3. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогике. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Владос, 2000. – 188 с.
4. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Тімакова Ю.В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання у дошкільників з вадами зору: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 147 с.
5. Трофименко Л.І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс / За ред. Є.Ф. Соботович. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
6. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія / С.Ю. Конопляста, Т.В. Сак / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Знання, 2010. – 293 с.

In this article the views of researchers on the features and language development of children with visual impairments, the direction of correction work with podalannya general underdevelopment of speech describes a comprehensive approach to address this violation.

Keywords: blurred vision, speech system, the general underdevelopment of speech, an integrated approach dyferetsiyovani task.

Отримано 8.12.2013

УДК 376-056:264:003-028.31

В.О. Кшановська

ЗМІШАНА ФОРМА ДИСГРАФІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

У статті подана характеристика змішаної форми дисграфії та основні напрямки корекційної роботи з подомання цього мовленнєвого порушення. Наведені приклади найбільш поширених помилок що діагностувалися автором статті.

Ключові слова: дисграфія, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, кінезіологічні вправи, морфологічні уявлення.

В статье рассмотрена характеристика смешанной формы дисграфии и основные направления коррекционной работы по преодолению этого нарушения. Приведены примеры наиболее распространённых ошибок, которые были диагностированы автором статьи.

Ключевые слова: дисграфия, фонетико-фонематическое нарушение речи, кинезиологические упражнения, морфологические представления.

Висновки щорічного вересневого обстеження сформованості мовленнєвих структур у першокласників за останні роки відображує пригнічену тенденцію до збільшення кількості дітей з мовленнєвими вадами. У перших класах є категорія учнів, яка вже на перших етапах навчання відчуває значні труднощі у засвоєння читання і письма. Як правило, у таких дітей під час обстеження виявляються вади звуковимови і фонематичного слуху.

Недорозвиненість фонетико-фонематичного усного мовлення призводить надалі до специфічної несформованості процесів писемного мовлення. За сучасними дослідженнями, для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком характерні порушення вимови та сприйняття мовлення. Істотною ознакою цього є незавершеність процесу формування сприйняття вимови та відтворення звуків, що відрізняються тонкими артикуляційними чи

акустичними ознаками(шиплячі та свистячі, дзвінки та глухі, тверді та м'які).

У дітей-логопатів такої категорії відмічається несформованість багатьох психічних функцій: зорового аналізу і синтезу; просторових уявлень, слухової і мовленнєвої диференціації звуків мовлення; порушення уваги, пам'яті, емоційно-вольової сфери. Це призводить до порушень окремих операцій письма і писемного мовлення взагалі.

Писемне мовлення, на відміну від усного, формується лише в умовах цілеспрямованого навчання, тобто механізми писемного мовлення закладаються в період навчання грамоти і вдосконалюються у ході подальшого навчання.

Оволодіння грамотою – це складна розумова діяльність, яка потребує певного ступеня зрілості багатьох психічних функцій дитини. Письмо – складна форма мовленнєвої діяльності, багаторівневий процес, в якому беруть участь різні аналізатори: мовнослуховий, мовноруховий, зоровий, загально-руховий, між якими наявний тісний зв'язок. Письмо тісно пов'язане з процесом усного мовлення і здійснюється тільки на основі достатньо високого рівня його розвитку.

Процес письма в нормі здійснюється на основі достатнього рівня сформованості певних мовленнєвих і немовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовного аналізу і синтезу, сформованості лексико-граматичної сторони мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

Несформованість будь-якої з вказаних функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом – дисграфію, яка є основним видом порушення писемного мовлення учнів.

У письмових роботах цих школярів зафіксовано помилки на змішування і заміну букв, що позначають приголосні звуки, причому найбільша кількість помилок припадає на заміну одних літер іншими – тими, що позначають звуки, схожі за звучанням або артикуляцією(свистячі та шиплячі, дзвінки та глухі, тверді та м'які). Наприклад "зити" (жити), "миска" (мишка), "ляблуко" (яблуко), "папуся" (бабуся) тощо.

Заміну букв слід розглядати як типовий, характерний і стійкий прояв порушень письма, пов'язаний з недостатньою сформованістю фонематичного сприймання. Це підтверджується і результатами масового обстеження письма молодших школярів, яке засвідчило, що в більшості випадків наявність у письмових роботах учнів

специфічних помилок вказує на їхнє відставання в мовленнєвому розвитку.

1. Помилки на рівні букви і складу.

а) Пропуск букв і складів. Це означає, що учень не розрізняє в складі слова всіх звукових компонентів (наприклад: кнга – книга). Пропуск двох і більше букв – наслідок більш грубого порушення звукового аналізу, що призводить до викривлення структури слів (наприклад: домшня - домашня).

б) Заміна букв. Вказує на те, що учень виділив у складі слова певний звук, але для позначення його вибрав невідповідну букву. Це свідчить про:

- нестійкість співвідношення фонем з графемою, коли не зміцнився зв'язок між значенням і зоровим образом букви;

- нечітке розрізнення звуків, що мають акустично-артикуляційну подібність;

- нечітке розрізнення букв, що мають схожість в написанні.

в) Змішення букв. Коли один і той же звук позначається на письмі то

правильно, то помилково. За акустично-артикулярною подібністю розрізняють такі види змішень:

- дзвінкі та глухі парні приголосні в чіткій позиції (д-т, з-с, і т.д.; наприклад: тавно-давно);

- задньоязикові приголосні: г-к, к-х (наприклад: хараж- гараж);

- сонорні приголосні(наприклад: либа-риба);

- свистячі і шиплячі приголосні: с-ш, з-ж(наприклад: скажав-сказав);

- афrikати: ч-щ, ч-ц, ц-т(наприклад: цікати-тікати, щаска – чашка);

- за оптико-кінематичними ознаками: о-а, б-д, и-у, п-т, х-ж, г-д, л-м). У цих замінах привертає увагу співпадання написання І елемента букви, що змішуються. Написавши І елемент букви, дитина не змогла далі диференціювати рухи руки у відповідності із задумом, невірною передала кількість однорідних елементів (л-м), або помилково вибрала наступний елемент (и-у).

г) Перестановка букв і складів – є вираженням труднощів аналізу послідовності звуків у слові. Складова структура може зберігатися(метелих-метелик).

д) Вставка голосних букв. Спостерігається під час збігу приголосних(наприклад: тигир).

2. Помилки на рівні слова.

До них призводять труднощі аналізу і синтезу мовлення, неможливість виділити в мовному потоці стійкі мовні одиниці.

а) Окреме написання частин слова(наприклад: к нига).

б) Написання разом службових слів з самостійними (наприклад: всаду) або двох самостійних слів (наприклад: ідесніг).

в) Помилки, що пояснюються труднощами морфологічного аналізу і синтезу:

- при чергуванні (наприклад: кіт-кіти);

- при творенні прикметників від іменників(наприклад: хвіст лисиці – лисиний);

3. Помилки на рівні речення і словосполучення.

а) Відсутність позначення меж речень, або довільне їх позначення. Увага дитини не може продуктивно розподілятися між багатьма завданнями письма: графічним, логічним, фонематичним. Має значення і не сформованість вміння сприймати інтонаційне оформлення фраз і співвідносити його з основними правилами пунктуації.

б) Неузгодженість членів речення в роді, числі та відмінку(наприклад: гратися машинам). Звуження об'єму пам'яті у дітей-дисграфіків призводить до помилок узгодження і керування під час операції складання повідомлень із слів.

в) Труднощі у вживанні прийменників – опускання їх або заміна.

Огляд помилок показує, що дисграфія є одним із виявлень системного порушення мовлення, що охоплює всі сторони мовного розвитку дитини, а також стан ряду її немовленнєвих функцій, що утруднює засвоєння мовленнєвих знань і вмінь не тільки в початковій школі, але й на наступних ступенях навчання.

Помилки на рівні букви і складу свідчать про наявність у дитини фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення, а на рівні слова і речення – про загальний недорозвиток мовлення.

Ефективність логопедичної роботи залежить від системності і послідовності логопедичних занять.

На початку роботи

I етап – основна увага направлена на подолання недоліків фонетичної сторони мовлення.

II етап – потрібно ліквідувати прогалини в розвитку лексики і граматичної будови мовлення.

III етап – розвиток і вдосконалення зв'язного мовлення.

Граматичний матеріал має відповідати віку дітей і спиратися на рівень навчальних завдань.

Основні завдання I етапу

1. Формування повноцінних уявлень про звуки мовлення, звуковий склад слова.
2. Розвиток навичок аналізу і синтезу.
3. Корегування дефектів вимови.
4. Удосконалення психологічних передумов для навчання:
 - виховання стійкої уваги;
 - розвиток здібностей до запам'ятовування навчальної інструкції;
 - розвиток уміння переключати увагу від одного виду навчальної діяльності до другого.
5. Формування повноцінних навчальних навичок:
 - активне осмислення навчального матеріалу;
 - вміння працювати в заданому темпі.
6. Розвиток пізнавальної діяльності учнів шляхом формування зв'язку між пройденим навчальним матеріалом та досвідом та умінням дітей.

За допомогою спеціальних логопедичних прийомів відбувається усунення дефектів звуковимови і формування повноцінних фонематичних уявлень.

Основні завдання II етапу

Після завершення I етапу логопедичних занять учні уточнюють і закріплюють правильну вимову звуків, оволодівають навичками звуковою аналізу і синтезу.

Учні із загальним мовленнєвим недорозвитком переходять на II етап. Засвоєння дітьми різних способів словотворення складає найважливіший елемент роботи на II етапі корекційного навчання у ході подолання вад писемного мовлення.

Формування морфологічних уявлень – важливий елемент цього процесу.

На цій основі розв'язуються найбільш суттєві завдання даного етапу роботи.

1. Уточнення значень знайомих слів і збагачення словника шляхом:
 - накопичення нових слів з різних частин мови;
 - вміння користуватися навичками словотворення.
2. Розвиток і вдосконалення граматичної будови мовлення.
3. Навчання активно використовувати в мовленні синоніми, антоніми, омоніми.

Протягом II етапу діти, які мають порушення письма і читання, обумовлені не різко вираженим загальним недорозвитком мовлення

продовжують удосконалювати звукову сторону мовлення і засвоювати граматичні поняття, що відносяться до морфемної будови слова, встановлюють відношення між значенням і формою слова. На цій основі школярі оволодівають способом словотворення, що є необхідною умовою уточнення і збагачення словникового запасу.

Накопичення фонетичних та морфологічних узагальнень і впорядкування на цій основі мовленнєвих засобів (вимова, словник, граматична будова) дозволяє перейти до III етапу корекції вад писемного мовлення до роботи із розвитку й удосконалення зв'язного мовлення.

Основні завдання III етапу

1. Уточнення смислового значення слова у фразі (до якого слова відноситься, від якого слова залежить).
2. Уточнення уявлень про закінчення та його роль у визначенні функцій і місця слова у фразі.
3. Закріплення вміння дотримуватися послідовності закінчених смислових одиниць у ході складання речень і текстів.

На цьому етапі роботи :

- складання словосполучень за схемами;
- відбір дії за малюнком, складання графічної схеми речення;
- виділення головних членів речення.

Робота над текстом, яка проводиться протягом усього етапу, потребує тривалої попередньої підготовки.

Робота над текстом:

- скласти план тексту;
- робота з деформованим текстом;
- записати кінцівку тексту за його початком

Діти з недорозвитком писемного мовлення потребують спеціально організованих логопедичних занять, які б дали змогу ознайомити дітей із звуковим та морфологічним складом слова, готували їх до засвоєння орфографічної навички. Особливо слід звернути увагу на засвоєння правил правопису ненаголошених голосних, а саме вміння учнів підбирати слова для перевірки, причиною чого є недорозвиток лексичного запасу у дітей-логопатів. орієнтування, мислення, мовлення. Вивчення писемного мовлення молодших школярів показало, що процес письма можливо дослідити за такими етапами: аналіз звукового складу слова (виділення послідовності звуків, їх характеристика); уточнення звуків, їх звуковий аналіз (перетворення звуків, які чуємо, у точні узагальнені мовні звуки – фонеми, диференціація збігу звуків і

розрізнення їх окремих елементів, які входять у складні звукові комплекси); перетворення фонем у графічну зорову схему, а саме перекодування звуків мови в букви (фонем у графеми); перетворення підметів у написання оптичних знаків (букв у потрібні графічні накреслення).

Роботу з розвитку фонематичного аналізу і синтезу необхідно проводити у такій послідовності: розвиток фонематичного сприймання учнів за графічними схемами слів; формування дій звукового аналізу у мовленнєвому плані, уточнення при цьому загальної кількості звуків за допомогою використання мовленнєвих ігор та ігрових ситуацій; формування вмінь визначати кількість і послідовність звуків не називаючи слова на основі уявлень за допомогою відповідних вправ.

Отже, для подолання специфічних вад письма дітям необхідна планомірна спеціалізована допомога. Проведення навчально-корекційних засобів дозволяє значно згладити прояви дисграфії, що сприяє якіснішому засвоєнню програмового матеріалу з навчання грамоти, мови в цілому.

Список використаних джерел

1. Блінова Г.І., Пічугіна Т.В. Дидактичний матеріал для подолання вад письма у дітей. – К.: Радянська школа, 1990. – 194 с.
2. Малярчук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків. – К.: Ірпінь, 1997. – 674 с.
3. Орап М.О. Барвисте мовлення. Вправи для розвитку мовлення в період навчання грамоти: Посібник для вчителів. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 48 с.
4. Садовнікова І.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 276 с.

The paper presented a mixed response form dysgraphia and guidelines corrective work with podomannya of speech disorders. The examples of the most common mistakes that diagnosed the author of the article.

Keywords: dysgraphia, phonetic-phonemic speech underdevelopment, Kinesiology exercises morphological representation.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056.264:81-028.31

Л.М. Ліщук

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛОГОРИТМІКИ ПРИ КОРЕКЦІЇ ЗНМ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлений досвід застосування елементів логоритміки у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із ЗНМ. Способи поєднання музики і руху, музики і слова, музики, слова і руху.

Ключові слова: логоритміка, загальний недорозвиток мовлення, психогімнастика, діафрагмальне дихання.

В статті представлений досвід застосування елементів логоритміки в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ОНР. Способи спільного використання музики і рухів, музики і слова, музики, слова і рухів.

Ключевые слова: логоритмика, общее недоразвитие речи, психогимнастика, диафрагмальное дыхание.

Молодший шкільний вік є чутливим для розвитку сприймання, що слугує формуванню пам'яті, мислення, уваги. В основі розвитку вищих функцій лежить складний процес інтеграції зовнішнього світу у внутрішній. "Розвиток сприйняття різної модальності створює ту первинну базу, на якій починає формуватися мова" (Я. С. Виготський). Тому при загальному недорозвитку мовлення бажано особливу увагу приділяти розвитку сприйняття.

Методично правильно підібрані вправи на логопедичних заняттях з елементами логоритміки впливають на загальний тонус, настрій, на моторику, нормалізують дихання. Адже основний принцип системи музично-ритмічного виховання – злиття рухів з музикою. Особливість цієї методики полягає в тому, що у вправах надають вагомого значення слову. Музику використовують для конструювання методу, спрямованого на виправлення різноманітних форм мовленнєвих недоліків. Уведення слова дає можливість застосовувати низку вправ, побудованих на музичному ритмі й у віршованій формі, а також дотримуватися принципу

ритмічності в рухах.

На логопедичних заняттях і під час уроків діти зазвичай сидять. Необхідно задовольняти біологічну потребу дитячого організму в рухах, вводити під час заняття гімнастику та рухливі ігри. Вправи в логоритміці побудовано таким чином, щоб мовні, музичні та зорові сигнали викликали швидкі дії. Це сприяє загостренню уваги, формує швидку рухову реакцію, розвиває спроможність до вибору реакції, до гальмування, вміння переключатися з одного завдання на інше. Ці вправи впливають на розвиток вольової сфери дитини.

Заняття з елементами логоритміки під силу проводити кожному логопеду і вчителю молодших класів у тісному погодженні та інтеграції програм співів, ритміки, фізкультури.

Плануючи заняття з елементами логоритміки, логопед використовує вправи: з психогімнастики; на формування уваги, розвиток пам'яті; вправи на орієнтування у просторі; ритміко-гімнастичні вправи, які регулюють тонус м'язів та формують діафрагмальне дихання.

На логопедичних заняттях та уроках значну увагу необхідно приділяти вправам з психогімнастики. Роботу потрібно розпочинати з першого класу. Спочатку необхідно навчати дітей елементів техніки виразних рухів, використовуючи їх у вихованні емоцій, а потім у техніці набуття навичок саморозслаблення. Слід допомогти дитині зрозуміти, що між думками, почуттями та поведінкою існує зв'язок. Виконуючи вправи з психогімнастики, діти ознайомлюються з різними емоціями, вчать керувати ними.

Значне місце в цій роботі посідають вправи, які передають уявні дії, виразні рухи, під час виконання яких дітям необхідно активізувати свою зорову пам'ять, спостережливість, уяву. Ці ігри достатньо рухомі, щоб задовольнити природну потребу дітей у швидких рухах. Це у свою чергу розвиває руховий апарат дитини, зміцнює мускулатуру, активізує серцеву діяльність, виховує спритність, рішучість, сміливість, ініціативність, стимулює позитивні риси особистості. Одночасно з формуванням швидких рухів ігри формують здатність до гальмування процесів у нервовій системі, привчають до стриманості й терпіння. Це все загалом розвиває вольову сферу дитини, впливає на розвиток мови.

У роботі з дітьми необхідно спочатку добирати та використовувати сильні вправи, щоб виконання їх було доступним, цікавим та легким. Це переважно завдання у вигляді крокування в різних напрямках. Вправи повинні виробляти в дітей навички ходити поодиночі й парами, перебудовуватися,

орієнтуватися у просторі, колективі. Установку дають на різноманітний темп рухів і мови, увагу спрямовують на керівну роль музики. Різні варіанти ходьби і бігу сприяють зняттю напруження нейропсихічного тону.

Науковці, які досліджують питання стосовно навчання грамоти, підкреслюють, що для опанування грамоти необхідно, щоб дитина не лише правильно чула й вимовляла окремі слова і звуки, наявні в них, але й мала чіткі уявлення про звуковий склад мови, вміла аналізувати звуковий склад слова. Ці вміння є важливою передумовою для правильного навчання грамоти.

Тому ми широко застосовуємо у своїй роботі мовні вправи без музичного супроводу. Їх доцільно проводити перед вправами з музичним супроводом. Корисно практикувати мовну гімнастику для тренування артикуляційного апарату. Ці вправи формують відчуття музичного ритму і разом з іншими вправами допомагають учневі долати різні вади мовлення.

Рекомендуємо використовувати на логопедичних заняттях та уроках такі вправи: відтворення заданого ритму; відплескування ритму куплета пісеньки; відплескування ритмічного малюнка з приговорюванням; тупотіння на місці з приговорюванням тексту; марширування під музику. З цією метою бажано вчити дітей промовляти скоромовки, вірші.

Безумовно, логоритміка корисна дітям, які мають проблеми мовленнєвого розвитку. Використання логоритмічних вправ дає змогу створити позитивний емоційний настрій, мотивацію до виконання логопедичних вправ та завдань.

Для прикладу подаємо логопедичне заняття з елементами логоритміки.

Тема: "Осінь золота"

Мета: Автоматизація звуку (Ш).

Обладнання : овочі і фрукти, каштани, жолуді, шишки, горобина та калина, горіхи, малюнки дерев, гриби, запис звуків осіннього лісу.

1) Актуалізація набутих знань

Крок за кроком в ліс осінній
Діти виходять крокуючи,
ми заходимо разом.

Шурхотить опале листя водять ніжками по підлозі ніби

Вже під нашим чобітком. розгортають ногами листя.

Ми з листочків золотистих Нагинаються то в ліво то вправо,
сплетемо собі вінки. присідають, стають навшпиньки.

Вплетемо у них калину, Діти імітують плетіння вінка.
кетяги горобини.

2) "Мандрівка лісом"

Хмурить небо брівки - хмари, Діти хмурять брівки, складають губки

вітер у гіллі гуде. трубочкою і гудуть наче вітер.

Листячко неначе дощик Руками показують як падає листя.
до землі собі паде.

Коли Сонечко всміхнеться Всміхаються, водять очима то вліво
то все навколо оживе вправо

затріпоче, зашепоче Піднімають руки і рухають кистями при
в кронах листя золоте. цьому вимовляють звук ш-ш-ш.

3) Розспівки

Ось ми і пригадали з вами звук який вивчили. А тепер давайте
разом пригадаємо розспівочку: *ша-шо-шу-ши-ше-ші*

а тепер чистомовку:

ша-ша-ша – загубилося лоша;

шо-шо-шо – я його шукать пішов;

ши-ши-ши – лоша не спіши;

ше-ше-ше – я накошу ще.

Діти вимовляють чистомовку і стукають каштанами.

4) Гра "Хустинка"

Діти ходять по колу тримаючись за руки і розказують вірш, а
одна дитина має непомітно покласти хустинку до когось з них у
рюкзак.

Я хусточку згубила

У калиновім гаю.

Серед листя золотого

Я у гаї тім стою.

І шукаю ту хустину

Та ніяк все не знайду.

Лиш калинове намисто

Я додому принесу.

5) Релаксація.

Діти лягають на килимки, закривають очі і слухають звуки лісу.
Після релаксації обговорюють почуте.

6) Гра "Звуки осіннього лісу"

А зараз ми скажемо чарівні слова і перенесемося до осіннього
лісу. (Двоє дітей читають вірш і демонструють рухи відповідно до

описаних, а інші повторюють їх чітко дотримуючись інструкцій).

Ми в долоні поплескали
І в чарівний ліс попали.
Вітер з листячком кружляє
Пісню лісові співає.
Ми із вітром покружляєм,
Пісню вітру заспіваєм.
Шу-шу-шу- шумить гілля
Скрип – скрип- скрип
Скрипить вільха.
Трісь-трісь трісь
Сухе гілля
Під ногами у малят.

- Діти, а на що багатий ліс в восени?
- Давайте пригадаємо мандруючи по лісу.

7) Мозаїка з каштанів

Діти з каштанів і жолудів складають мозаїку.

8) Хвилинка релаксації

Виконавши завдання діти сідають на стільці, кладуть руки на коліна і вчаться слухати тишу.

Список використаних джерел

1. Бутакова Л.Г. Заняття ритмикой и логопедической ритмикой в детском саду и во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1994. – 47 с.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – СПб.: Издво СПб XXI век, 1998. – 116 с.
3. Мастюкова Е.М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 21-27.

The article highlights the experience of the elements in logorytmiky correction developing work with children with DOM. Ways combination of music and movement, music and speech, music, speech and movement.

Keywords: logorytmika, general underdevelopment of speech, psyhohimnastyka, diaphragmatic breathing.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.2:81-028.31

Р.Г. Ладиняк

ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗІВ-СИМВОЛІВ ЗВУКІВ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

*Не забезпечуйте дітей готовими формулами,
формули - порожні, збагатіть їх образами та
картинками, на яких видно зв'язки, що їх поєднують.
Не обтяжуйте дітей мертвим тягарем фактів,
навчіть їх прийомів і способів, які допоможуть осягнути це.*

В. Давидов

У статті висвітлено наукові погляди та практичні зразки застосування ейдотехнологій у роботі вчителя-логопеда з дошкільниками. Розкрита суть та основні принципи утворення образів-символів звуків і способи використання їх у дидактичних іграх.

Ключові слова: ейдос, звук, артикуляційний комплекс, образ-символ, мовлення, зорове сприймання, кінетичні відчуття.

В статье отображены научные взгляды и практические образцы применения ейдотехнологий в работе учителя-логопеда с дошкольниками. Раскрыта суть и основные принципы образования образов-символов звуков и способы использования их в дидактических играх.

Ключевые слова: эйдос, звук, артикуляционный комплекс, образ-символ, речь, зрительное восприятие, кинетическое восприятие.

Дослідження науковців В.М. Андросової, О.В. Зайцева, І.М. Брушневської та інших науковців і практиків свідчать про те, що образне мислення закладене в дитині від природи, притаманне їй завжди. Не прикладаючи значних зусиль дитина запам'ятовує фрази з мультфільмів, рекламних роликів, слова з пісень, однак з труднощами запам'ятовує віршик, правило чи таблицю множення. Вивчений віршик дитина забуває через тиждень – два, а улюблені фрази пам'ятає місяцями. Дослідження у цій галузі довели, що діти сприймають та запам'ятовують інформацію через світ образів. В

першому випадку основою для запам'ятовування став яскравий образ, а в другому – нав'язана дорослим інформація.

Психологи і педагоги О.Запорожець, О. Усова, М.Поддьяков радять під час навчально-виховної роботи використовувати різноманітні символи, знаки, замінники, оскільки навчання з використанням цих методів має розвивальний характер. Символ – це певний знак, який умовно позначає якесь поняття.

Використання образів-символів мовленнєвих звуків у корекційній роботі з дітьми дає змогу повніше використовувати резерви розумового розвитку дитини, а також створювати належне навчально-розвивальне середовище. Дослідження М. Фомічової свідчать про те, що педагогічна технологія з опорою на образи-символи передбачає не лише формування відповідних артикуляційних навичок, а й саморозвиток, самоконтроль, самокорекцію вад вимови звуків; перехід від активності дорослого до активності самої дитини.

Слід враховувати, що в дошкільнят і молодших школярів мовленнєві центри Брока та Верніке у лобній і скроневій ділянках лівої півкулі мозку ще не є достатньо розвиненими для абстрактного мислення. Використання ж символів у корекційній роботі створює відповідне предметно-стимулююче середовище, яке забезпечує формування сенсомоторної цілісності дітей (емоційності, інтелекту, волі), підтримує єдність думки, почуттів і дій.

Оперування символами наближає дитину до природного, а не штучно-примусового вимовляння звуків, створює безпосередні передумови для самостійної корекції їх, для звукового самовдосконалення. До того ж символізація наочного матеріалу дає змогу коригувати не лише якийсь один звук, а кілька звуків водночас.

Внаслідок вікової недорозвиненості аналітико-синтетичної діяльності мозку дитина ще не здатна належним чином порівнювати свою неправильну звуковимову з правильною. У такій ситуації самоконтроль є недостатнім або взагалі відсутнім. І саме символ слугує тією опорою, тим помічником, який самоорганізовує, налаштовує на правильну звуковимову, скорочує термін виправлення наявних мовленнєвих порушень.

Позитивний вплив супровідних чинників на запам'ятовування навчального матеріалу довели ще наприкінці ХІХ століття психологи-експериментатори Г. Ебінгауз, Г. Мюллер, Ф. Шуман.

Символ – це наочне уявлення про звук, яка є зразком для наслідування у вимові; це певний знак, емблема, що умовно позначає якість поняття, щось абстрактне; це немовби жива істота, яка може бігати, повзати, літати, гудіти, шипіти, свистіти, гарчати, щоб досягти головного результату – правильного звучання звука як у свідомості дитини, так і в артикуляції.

Орієнтуючись на запропоновані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а й образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук. Таке запам'ятовування з опорою на образ називається ейдетичним.

Важливо й те, що практика застосування символів ураховує відоме вчення Л. Виготського про "зону найближчого розвитку". Спочатку дитина навчається правильно вимовляти звук із допомогою дорослого та певного образу-символу; потім спирається лише на символ; а згодом обходиться вже без нього (в міру автоматизації вимови). Впровадження цієї технології у практику стимулює перехід зони найближчого розвитку в актуальний розвиток самокорекції звуків. На початковому етапі автоматизація звука за допомогою символу відбувається на рівні механічного засвоєння, а з часом поступово переходить на рівень свідомого використання знань та орфоепічних навичок.

Спираючись на ейдетику, були розроблені відповідні прийоми використання образів-символів у логопедичній роботі з дітьми.

Приєм оживлення символу – допомагає дитині не лише почути конкретний звук, а за допомогою зорового образу ще й "побачити" його у словах, у тексті.

Наприклад, у навчально-ігрових ситуаціях оживлений символ "жук" виконує певні дії (літає, сидить, повзе, лежить) на тлі протяжного звучання: Ж-Ж-Ж... У слові жаба дитина впевнено вимовляє звук "Ж", тому що малюнок - символ жука асоціюється в неї із відповідним звуком.

Приєм перевтілення використовується коли дитина сама виконує роль живого символу, витвореного в її уяві, входить в його образ, фіксує свої почуття, емоції. А оскільки власний досвід утримується в пам'яті найкраще, то й ефект запам'ятовування – як звучить та артикулюється звук – значно сильніший.

Входження в образ живого символу допомагає самотійно концентрувати увагу на певному звуці, правильно вимовляти його, а відтак долати свою невпевненість щодо правильного виконання того чи іншого завдання з певним звуком. У ході ігрових ситуацій та перевірення у живий символ у дитини вдосконалюється артикуляційна навичка, закріплюється правильна вимова звука, розвивається фонематичний слух.

Скажімо, у грі "Жуки полетіли на прогулянку" (до лісу, на поле, на галявину) дитина, уявляючи себе жуком, імітує й озвучує його політ, чітко вимовляючи звук "Ж". Защораз завдання для "жука" змінюються, ускладнюються. Прикладами використання цих підходів можуть бути такі завдання.

Завдання 1. "Політ великого жука" – вимовляти звук "Ж" твердо, протяжно, "сердито".

Завдання 2. "Політ маленького жука" – тихим, лагідним голосом вимовляти звук "Ж" пом'якшено, коротко, пестливо, весело.

Завдання 3. "Політ великого та малого жуків" – по чергово проспівувати коротку й довгу пісню, з твердими та пом'якшеними приголосними, сердиту та лагідну, протяжну й уривчасту.

Завдання 4. "Гра-драматизація за віршиком про жука":

Ой летів жук, жук. (*Діти-"жуки" імітують політ, озвучуючи його: ж-ж-ж*).

Та й у воду - фук! (*Діти – "жуки" падають на спину*).

Жук лежить і встати не може, (*Дитина – "жук", лежачі на спині, рухає*

руками, ногами й весь час промовляє: ж-ж-ж)

Кличе, хто йому допоможе: ж-ж-ж. (*Дитина – "жук", голосно промовляє цей*

звук, кличе на допомогу)

Приєм активізації відчуттів дитини передбачає під час ігор з автоматизації та диференціації звуків оптимальне використання аналізаторних систем: зорової, слухової, кінестетичної та кінетичної. Це допомагає дітям краще запам'ятовувати правильну вимову самого звука і слів із ним, проявляти самотійність та самоконтроль.

Для прикладу розглянемо зміст гри "Потяг". Діти будують варіанти потягу, викладаючи картинки-символи, літери, склади, слова з відповідними символами, і виконують різні мовленнєві завдання. Вони починаються з відповідей на запитання, які формулюються у процесі розглядання ряду зображень. Тут слід

обов'язково дотримуватися логіки побудови запитання та інструкцій: Що за чим їде? (щоразу дитина має назвати символ, звук, літеру, склад, слово, предмет).

Яка картинка перед якою їде? Яка в якому вагончику (за порядком)? Хто сусіди-друзі вагончика? Визнач, якого вагончика не стало. Заплющивши очі, назви вагончики, які запам'ятав. Визнач, який новий вагончик причепили. Скажи, який вагончик тобі найбільш сподобався.

Наступний етап роботи – практичне відпрацювання дії дитини, які активізують її мовленнєву діяльність: побудуй короткий потяг і назви, хто в ньому їде; побудуй довгий потяг і назви, хто в ньому їде; визнач, що змінилося (поміняти місцями, забрати, додати вагончики); розклади вагончики по місцях (сталася аварія, вагончики роз'їхалися); обері, з ким ти хочеш поїхати, пограти.

Виконуючи такі маніпулятивно-мовленнєві завдання, діти "бачать", чують, відчують, вимовляють потрібні звуки, співвідносячи їх із відповідними символами. Те саме спостерігається, коли вони співвідносять символ із літерою, читають склади та слова.

Приєм зацікавлення вважається одним з провідних і активізує дітей, підвищує мотивацію та результативність корекційних занять. Під час роботи із символами увага концентрується не на самому звукові, а на конкретному виді діяльності: "жук літає і гуде"; "бджола гуде, збирає і несе мед до вулика"; "собака бігає, гарчить"; "змія виступає в цирку і шипить" тощо. Це викликає зацікавлення і захоплення, бажання працювати над звуком. Тож дитині не доводиться докладати додаткових зусиль, адже включається мимовільне запам'ятовування. Їй цікаво погратися з близькими, знайомими й зрозумілими символами. Завдяки цьому звуки засвоюються природним шляхом, без зайвого напруження й перевантажень, корекційно-навчальний процес стає цікавим і доступним для всіх дітей-логопатів.

Використання символів рекомендується на всіх етапах корекційної роботи. Це дає можливість активізувати всі аналізатори і значно пришвидшує навчальний процес.

У роботі ми використовуємо такі види символів:

символ – орган артикуляції; символ – артикуляційна позиція;

символ – звук; символ – артикуляційна вправа.

Ці символи використовуються в практиці не один рік і довели свою ефективність.

Символи – мовленнєві органи

Використовуються з молодшої групи для ознайомлення з органами артикуляційного апарату та розвитку рухливості щелеп та губ. Використовуються і з метою обстеження **мовного апарату** в стані спокою та в динаміці.

Ми вважаємо, що це дає можливість дітям усвідомити важливість розвитку рухливості язика, губ, зрозуміти, що для того, щоб сказати правильно звук, потрібно правильно поставити зуби, губи і язик.

			
<i>Рот закритий, губи зімкнені</i>	<i>"Усмішка"</i>	<i>Рот відкритий</i>	<i>"Віконечко"</i>

Символ – артикуляційна вправа

На підготовчому етапі до постановки звуку ми використовуємо загальні комплекси артикуляційних вправ, об'єднані назвою "Язик-чарівник".

Символи – звука. "Пісенька"

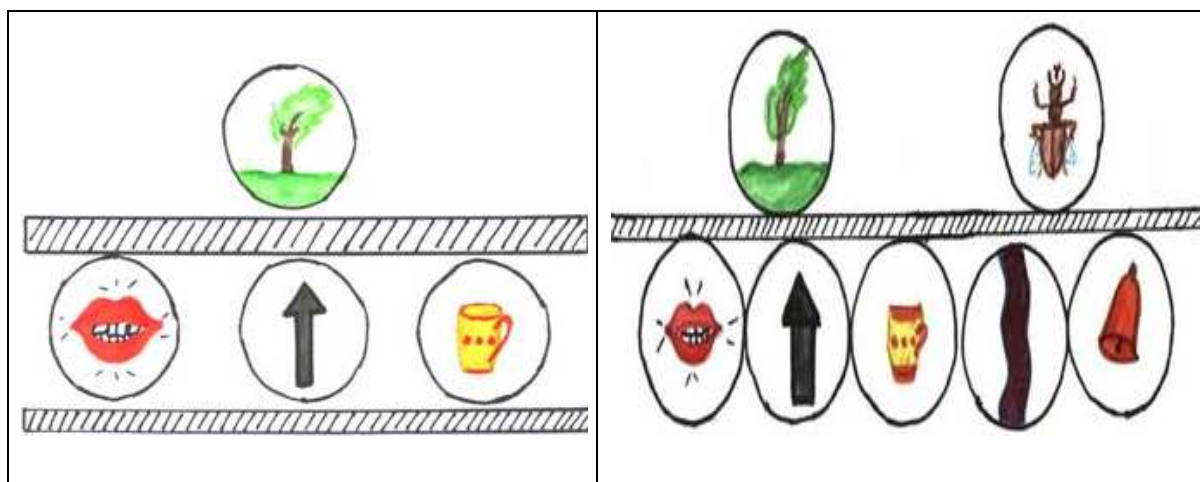
Ознайомлення із символами-звуками ми рекомендуємо проводити з молодшої групи з метою формування поняття "звук" - "пісенька" і того, що звук може бути намальований. На цьому етапі необов'язкове дотримання чисто звукового відображення. Наприклад: М – корова – а "Му-у" для полегшення розуміння дітьми завдання і дає їм можливість відтворити його. Це проводиться у вигляді веселої звукової розминки.

У середній групі поняття "звук" оформляється в чистий однозвуковий.

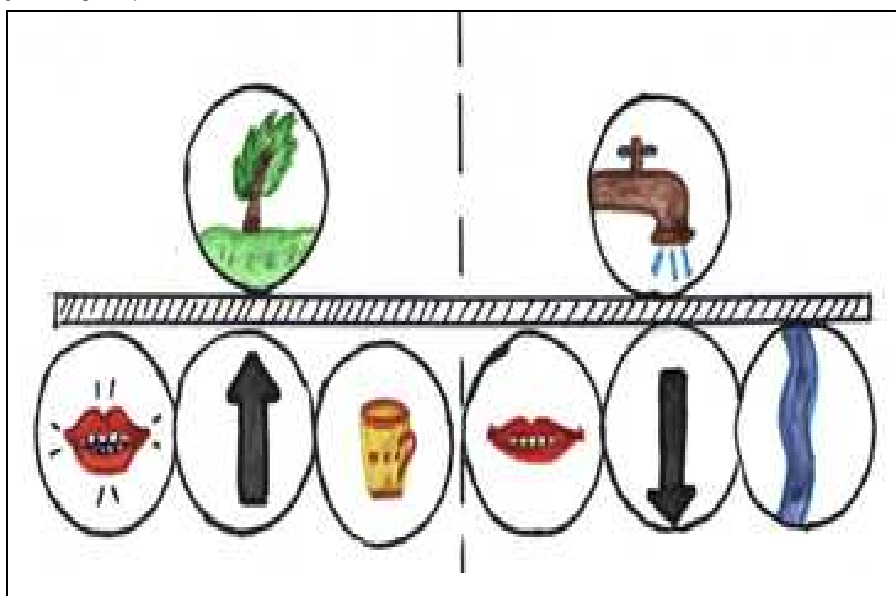
Символи – артикуляційна позиція

Символ – артикуляційна позиція використовується тільки на заняттях з постановки звуків та автоматизації.

Спочатку використовуємо артикуляційні комплекси постановки в поєднанні з дидактичними іграми для розвитку фонематичного слуху. Звичайно ж, тільки на основі символів. Основне завдання – навчити чітко виділяти потрібний звук і знати його правильну артикуляцію.



Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах логопедичної роботи. На кожному занятті діти зустрічаються із символами. Це розвиває мислительні процеси, пам'ять, увагу, а також виховує самостійність (домашні завдання), наполегливість.



Список використаних джерел

1. Андросова В.М. Мова символів жива – в ній звуки, букви і слова...: Методичний посібник. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006 – 92 с.
2. Андросова В.М. Ейдетика і формування правильної вимови звуків // Палітра педагога. – 2007. – №3. – С. 27.
3. Балуха В.В. Ейдетика на допомогу логопеду // Логопед. – 2011. – №12. – С. 23-29.
4. Брушневська І.М. Ейдетика вчить, як зі звуками дружить // Логопед. – 2012. – №10. – С. 16-23.

5. Зайцева О.В. Використання символів на логопедичних заняттях. Сайт "Клуб професійних логопедів". – 2008.

The article deals with scientific views and practical examples of the application of eudotekhnolohiy in the teacher- speech therapist with preschool children. The essence and basic principles of the formation of images and symbols sounds and how to use them in teaching games.

Keywords: eidos, sound, articulation range, image, symbol, language, visual perception, kinetic sense.

Отримано 7.12.2013

УДК 376.2:159.922.73

Т.С. Лиманюк

ХАРАКТЕРИСТИКА ДОСЛІДЖЕНЬ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ З ТПМ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуті особливості формування емоційно-вольової сфери у дітей з ТПМ, визначено принципи, напрямки та завдання корекційної роботи з подолання негативних якостей особистісної сфери дітей з різними мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, особистість, емоційно-вольова сфера, корекція.

В статье рассмотрены особенности формирования эмоционально-волевой сферы у детей с ТПМ, определены принципы, направления и цели коррекционной работы по преодолению негативных свойств личностной сферы детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, личность, эмоционально-волевая сфера, коррекция.

Мовленнєвий розвиток дитини тісно пов'язаний зі світом її відчуттів та переживань. Малюки часто перебувають у "полоні емоцій", оскільки ще не можуть керувати своїми почуттями, що й зумовлює імпульсивну поведінку, труднощі у спілкуванні з однолітками й дорослими.

У розвитку емоцій і почуттів у дітей з порушеннями мовлення велику роль відіграє соціальне оточення і адекватні умови: дитина з мовленнєвими порушеннями більше залежний від суспільства та організації корекційно-педагогічних умов її життя, особливо при такому мовленнєвому порушенні, як заїкання. Усвідомлення своєї неповноцінності та безсилля в спробах спілкування часто призводить до змін характеру: замкнутості, негативізму, бурхливих емоційних зривів. У деяких випадках спостерігаються апатія, байдужість, млявість, нестійкість уваги. Ступінь вираженості таких реакцій залежить від умов, в яких знаходиться дитина. Якщо на особливостях її мовлення не фіксують увагу, не підкреслюють неправильність її мовлення нетактовними зауваженнями, намагаються всіляко її зрозуміти і полегшити важке положення в суспільстві, реактивних нашарувань в дитини спостерігається менше.

На жаль, ні для кого не секрет, що кращі друзі сучасної дитини – телевізор або комп'ютер, а улюблені заняття – перегляд мультфільмів або комп'ютерні ігри. Діти стали менше спілкуватися не тільки з дорослими, а й однолітками. І це серйозна проблема: адже живе спілкування збагачує життя дітей, забарвлює яскравими барвами сферу їхніх почуттів. Сучасні діти стали менш чуйними до інших, не завжди здатні усвідомлювати й контролювати свої емоції. Тому зараз таким актуальним та важливим є розвиток емоційно-вольової сфери наших вихованців, а особливо дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Часто діти змушені обмежувати вираження своїх емоцій під впливом заборон дорослих. Це й заборона голосно сміятися, коли, на їхню думку це недоречно, заборона на сльози (особливо для хлопчиків), заборона виражати страх, переляк тощо. І таких заборон, порушення яких призводить до покарання дітей, дуже багато. Звичайно, контроль з боку дорослих у вихованні дітей – необхідна річ, але він не повинен диктуватися тільки інтересами та позицією дорослих.

Дбаючи про розвиток та корекцію емоційно-вольової сфери вихованців, ми поставили за мету розвивати у дітей такі вміння:

- орієнтуватися в різних емоційних станах дорослих та однолітків, адекватно на них реагувати;
- виробляти елементарні припущення з приводу вірогідних причин тієї або іншої поведінки близьких дорослих;
- діяти вибірково, відповідно до власних бажань, приймати елементарні самостійні рішення;
- розпоряджатися собою, конструктивно заповнювати вільний час, змістовно його проводити і відчувати від цього задоволення;
- збагачувати внутрішній світ дитини позитивними емоціями, насичувати її життя приємними враженнями, корегувати форму прояву дитиною негативних емоцій;
- створювати позитивний психологічний клімат, забезпечувати емоційне благополуччя дошкільника: розширювати й поглиблювати уявлення дитини про людські переживання, про етичні, пізнавальні, естетичні почуття;
- збагачувати досвід самостійних виборів, надання переваг, прийняття елементарних рішень, простих форм відповідальності за них перед іншими;
- виробляти здатність використовувати прийнятні для людей, що навколо, способи емоційного реагування на різні життєві події, створювати умови для прояву дитиною емоційної чутливості до стану рідних та близьких, навчати емоційної регуляції поведінки та діяльності;
- сприяти засвоєнню дітьми емоційних станів, що виникають при взаємодії з різними людьми;
- учити адекватно реагувати на успіх і неуспіх діяльності, розвивати оптимістичне ставлення до труднощів;
- виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи, людей, створених руками людей предметів, творів мистецтва, до самого себе;
- розвивати рефлексію, запобігати емоційній "глухоті", виховувати сприйнятливості як важливу рису особистості і використовувати музику, образотворче, театральне мистецтво для виведення назовні негативних переживань дітей, звільнення від них.

У процесі дослідження розвитку емоційно-вольової сфери у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку (І. Ю. Левченко, І. С. Марченко, Г. Х. Юсупова) виявили низку особливостей, які полягають у зниженій самооцінці, комунікативних порушеннях, виявах тривожності й агресивності.

Залежно від рівня комунікативних порушень і ставлення до мовленнєвого порушення дошкільники з недорозвитком мовлення поділяються на три групи: 1) дітей не турбує їх мовленнєве порушення, тому немає труднощів з мовленнєвим контактом; активно взаємодіють з дорослими і ровесниками, застосовуючи невербальні засоби спілкування; 2) у дітей виникають труднощі у процесі встановлення контакту з оточенням, вони не прагнуть до спілкування, уникають ситуацій, в яких потрібно застосовувати мовлення. У процесі гри вдаються до невербальних засобів спілкування, гостро переживають свій мовленнєвий недолік; 3) у дітей спостерігається мовленнєвий негативізм – відмовляються спілкуватися, замкнені, можуть бути агресивними, мають знижену самооцінку.

У більшості дітей з ТПМ можлива надмірна розгальмаваність поведінки. Такі діти імпульсивні, іноді важко передбачити, що вони здатні зробити наступної хвилини. Гіпердинамічна дитина не пам'ятає образ, не тримає зла, хоча часто конфліктує з ровесниками й одразу мириться з ними. Виникають ситуації коли дитина надмірно запальна, забіякувата, не по-дитячому агресивна, жорстока. Ці діти емоційно нестримані. На все реагують занадто бурхливо: якщо вони виражають захоплення, то своєю поведінкою "заводять всю групу"; якщо вони страждають – їхній плач і стогін будуть занадто голосними і зухвалими.

Неврівноважена імпульсивна поведінка дитини втомлює батьків. Це призводить до того, що вони частіше вдаються до негативних засобів впливу на неї, ніж до позитивних. Мати постійно контролює її поведінку, обмежує свободу. Натомість спільних занять, достатнього емоційного спілкування між матір'ю і малюком не відбувається.

Також у дітей з ТПМ може спостерігатися гіподинамічний синдром. У них не складаються стосунки з однолітками. Здебільшого вони замкнені, уникають рухливих ігор, переважає знижений настрій. Вони занадто сором'язливі, ранимі, вразливі, боязкі, тривожні. Вони соромляться голосно і явно виражати свої емоції, будуть тихо переживати свої проблеми, боячись звернути на себе увагу. У них занижена критичність до власної й чужої роботи. Безсумнівно, характер прояву емоційних реакцій пов'язаний з типом темпераменту.

Діти з ТПМ прагнуть контактувати з ровесниками, однак в ігровій діяльності взаємодія дітей відбувається або у вигляді сумісної рухової активності (діти разом бігають, стрибають), або

спостерігають за грою ровесника і копіюють його дії з іграшкою. Діючи таким чином, дитина, як правило, не розуміє замислу його гри і передає лише зовнішній аспект дії. Спонування дітей з ТПМ до дій з іграшками за допомогою мовленнєвої інструкції можливі лише в певних умовах, а саме: значення слів, що містяться в ній, мають бути добре відомі дітям; конкретні дії, що пропонуються з предметами й іграшками, мають безпосередньо пов'язуватися з практичним досвідом дитини.

Працюючи із дітьми з ТПМ старшого дошкільного віку, науковці і практики звертають увагу на те, що у одних діток, наприклад, із заїканням, висока емоційна вразливість, підвищена чутливість до всього яскравого, незвичайного. Дослідження В. О. Кондратенко свідчать про те, що ці діти несміливі, не вірять у власні сили, не вміють визначати мету гри. Якщо заїкання посилюється, діти стають відлюдкуватими, відмовляються гратися з ровесниками. У інших, гіперактивних дітей, поведінка одразу привертає увагу: вони в постійному русі, бігають, зачіпають інших дітей, заважаючи їм гратися. Якщо їх змушують сидіти на місці – починають розгойдуватися, крутитися, потягуватися, робити різні рухи руками й ногами. Під час спілкування вони надто балакучі, проте щось розповідаючи, легко втрачають думку, бувають непослідовними; не договоривши про щось одне, починають розмову про зовсім інше. Вони можуть ставити безліч запитань, досить поверхових за змістом, і не дослухатися до відповіді.

Досвід роботи з дошкільнятами свідчить, що знайомство з емоціями доцільно розпочинати з чотирирічного віку. Дорослий, навіть не використовуючи слово "емоція" та замінюючи його на більш зрозуміле – "настрій", здатний допомогти дитині зорієнтуватися з визначенням власного стану і стану людини, яка перебуває поруч із нею ("Я (або інша людина) веселий (-ла) / сумний (-на) / спокійний (-на) / наляканий (-на)"), засвоїти необхідні поняття і розширити словниковий запас.

Зважаючи на особливості емоційного розвитку даного вікового періоду, доцільно побудувати виховну роботу з дітьми за такими напрямками:

- формування загальних уявлень про базові емоції: "радість", "сум", "страх", "гнів";
- формування умінь визначати власні переживання та передавати їх мімікою, жестами, словами;

- розвиток емоційної сприйнятливості до навколишнього середовища;
- формування уявлень про зв'язок емоцій із життєвими подіями, що їх спричинили; " формування умінь варіювати власну поведінку.

На першому етапі роботи я намагаюся сформувати загальні уявлення про базові емоції, що дає змогу ознайомитися з "абеткою" емоцій: демонструю базові емоції: "радість", "сум", "страх", "злість"; звертаю увагу на специфіку експресії обличчя, виразність жестів і рухів; загострюю увагу на відмінностях. На наступному етапі намагаюся сформувати уміння визначати власні переживання та передавати їх мімікою, жестами, словами; поєднувати роботу з концентрування дитини на собі, власних відчуттях і розвиток виразності жестів і рухів. Дорослий допомагає дитині зрозуміти її власний стан, відчуття; зрозуміти, чим викликані переживання; роз'яснює, в який спосіб можна повідомити про них іншим.

У роботі з дошкільниками доцільно використовувати такі ігри:

"Радісний / Сумний"

Дорослий демонструє різні вирази обличчя.

Завдання: дитина має відповідно відреагувати: веселе обличчя – плескання в долоні, сумне – заплющення долонями очей, імітація плачу.

"Радісний / Наляканий"

Дорослий демонструє різні вирази обличчя.

Завдання: дитина має відповідно відреагувати: веселе обличчя – плескання в долоні, налякане – обіймання голови руками з обох боків (закриваючи вуха), широко відкритий рот.

"Радісний / Злий"

Дорослий демонструє різні вирази обличчя.

Завдання: дитина має відповідно відреагувати: веселе обличчя – плескання в долоні, зле – стискання пальців у кулаки, різкі змахи руками догори та вниз. Лікті дитини – зігнуті.

Підчас гри дорослий може пропонувати визначити емоції, зображені на малюнках, фотографіях, картинках, сторінках дитячих журналів тощо.

" Котик і кішечка"

Гравці стають у коло. У його центрі знаходяться дві дитини: "котик" і "кішечка".

Завдання: якомога виразніше передати настрої тваринок, які: граються м'ячиком; щойно посварилися; розлютилися один на одного; помирилися й обіймаються; ідуть разом гуляти.

Подібно до цієї гри можна проводити й інші: "Півень і курочка", "Курочка та курчата", "Заєць і зайчиха", "Коза та козенята", "Дві подруги", "Бабуся й онука".

"Поруч з нами"

Гравці стають у лінію. Дорослий промовляє: "Поруч з нами..." і називає будь-яку тварину (злий собака, маленьке пташеня, кумедний ведмедик, дика кішка, хоробрий їжачок, хворе цуценя тощо).

Завдання: уявити названу тваринку, зобразити її.

"Невидимка"

Серед гравців обирається "невидимка". Діти стають на відстані один від одного, широко розставляють руки в сторони, торкаючись лише кінчиками пальців.

Завдання: надягнути капелюх чарівника і перетворитися на "невидимку". Стати навпроти гравців, заплющити очі, пройти поміж них, не торкаючись.

Отже, використання цих та інших вправ як на логопедичних заняттях, так і у роботі вихователя логопедичної групи та психолога допоможе дітям подолати вже наявні проблеми та запобігти формуванню негативних якостей особистості, що значно утруднять їх подальше життя та можливості до встановлення контакту з дітьми та дорослими.

Список використаних джерел

1. Атемасова О.А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери старших дошкільників. – Харків: Ранок, 2010. – 95 с.
2. Груша О.Л. У світі емоцій і почуттів. – Харків: Ранок, 2010. – 112 с.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. – К.: Знання, 2010. – 293с.

The article describes the peculiarities of emotional and volitional children with SSD, defined the principles, directions and objectives of remedial work to overcome the negative qualities of the personal sphere of children with various speech disorders.

Keywords: severe speech disorders, personality, emotional and volitional, correction.

Отримано 8.12. 2013

УДК 376.2-056.264:159.954.3

Н.І. Маліцька

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЕЙДЕТИКИ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЗАНЯТЬ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ

В статті розкриваються особливості впливу прийомів ейдетики на розвиток мовленнєвої компетентності, розширення активного словника у дітей логопедичної групи.

Ключові слова: ейдетизм, ейдетика, символізація звуків, друдлі.

В статье рассматриваются особенности влияния приемов эйдетики на развитие речевой компетентности, расширение активного словаря у детей логопедической группы.

Ключевые слова: эйдетика, эйдетизм, символизация звуков, друдли.

Ейдетизм – різновид образної пам'яті, здатність найбільш яскраво й точно відтворювати в усіх деталях наочні образи предметів, які на даний момент не діють на органи чуттів. Фізіологічною основою ейдетичних образів є залишкове збудження зорового аналізатора.

Ейдетика (від грецького ейдос – образ) – напрям психологічної науки, який вивчає ейдетизм як різновид образної пам'яті й можливості його практичного застосування у різних сферах життя людини. Ейдетик не згадує, а начебто продовжує відчувати, сприймати те, чого вже немає – колір, запах, смакові відчуття. Людина, у якої розвинена уява, образне мислення, яскраво уявляє собі предмети, різноманітні образи, продовжує їх бачити навіть тоді, коли їх немає в полі зору. У таких людей краще розвинена пам'ять, вони легко навчаються, а також мають гарні розумові здібності.

Ейдетика має велике значення в розумовому, фізичному, моральному й естетичному вихованні дітей. Ігри з використанням прийомів ейдетехніки можуть застосовуватися в різноманітних формах:

- проводиться як самостійні;
- як такі, що випереджають або закріплюють знання дітей;
- активний відпочинок дітей;
- своєрідні "домашні завдання", які вимагають обов'язкової участі батьків

Особливої актуальності ця теорія набуває стосовно навчання дітей, які мають певні мовленнєві вади, що зумовлюють серйозні утруднення в опануванні основних програмових завдань. У логопедичній роботі з дітьми допомагає символізація звуків і понять. Символ – це певний знак, емблема, що умовно позначає якийсь поняття, щось абстрактне. Це наочна уява про звук, яка є зразком для наслідування у вимові. Орієнтуючись на запропоновані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а й образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук.

Символи дають можливість активізувати всі види аналізаторів, що сприяє ефективності роботи. Такий підхід до автоматизації та диференціації звуків має велике значення, а саме:

- легко навчає артикуляційної гімнастики ("Будиночок для Языка");
- ефективно розвиває фонематичний слух (добірка аудіо записів);
- наочно формує поняття "звук" (братик Язык, розповіді про нього);
- зрозуміло пояснює артикуляційну позицію звука (графічні символи);
- процес автоматизації звука проходить швидко і цікаво (складання зв'язних розповідей за ілюстраціями);
- знімається потреба в самостійному етапі диференціації;
- знайомить з графічним символом звука (буквою);
- розвиває творче зв'язне мовлення дітей.

Застосування образів-символів мовних звуків у корекційній роботі з дітьми дає змогу повніше використовувати резерви розумового розвитку дитини, а також створювати належне навчально-розвивальне середовище. Педагогічна технологія з опорою на образи – символи передбачає не лише формування відповідних артикуляційних навичок, а й саморозвиток, самоконтроль, самокорекцію вад вимови звуків; перехід від активності дорослого до активності самої дитини. Використання символів створює предметно-стимулююче середовище, яке забезпечує формування сенсомоторної цілісності дітей (емоційності, інтелекту, волі), підтримує єдність думки, почуттів і

дій. Оперування символами наближує дитину до природного, а не штучно-примусового вимовляння звуків, створює безпосередні передумови для самостійної корекції їх, для звукового самовдосконалення. До того ж символізація наочного матеріалу дає змогу коригувати не лише якийсь звук, а кілька звуків водночас. Саме символ слугує тією опорою, тим помічником, який самостійно організовує, налаштовує на правильну звуковимову, скорочує термін виправлення наявних мовленнєвих вад.

Спираючись на ейдетичку розроблені прийоми використання образів-символів:

- прийом фонетичних асоціацій полягає у доборі спеціальних асоціацій, максимально співзвучних із певним звуком (політ комара – звук Ізі, шурхотіння шин – звук Іші, гарчання собаки – ІрІ);

- прийом оживлення символу допомагає дитині не лише почути конкретний звук, а за допомогою зорового образу ще й "побачити" його у словах, у тексті (символ "жук" виконує певні дії – літає, сидить, повзе, лежить на тлі протяжного звучання: ж –ж – ж...);

- прийом перевтілення - дитина сама виконує роль живого символу, витвореного в її уяві, увіходить в його образ, фіксує свої почуття, емоції. В ході ігрових ситуацій та перевтілення у живий символ у дитини вдосконалюються артикуляційні навички, закріплюється правильна вимова звука, розвивається фонематичний слух.

- прийом активізації відчуттів дитини передбачає під час ігор з автоматизації та диференціації звуків оптимальне використання систем-аналізаторів: зорової, слухової, кінестетичної, моторної. Це допомагає дітям краще запам'ятовувати правильну вимову самого звука і слів із ним, проявляти самостійність та самоконтроль.

- прийом зацікавлення за логікою навчального процесу є провідним. Цей прийом активізує дітей, підвищує мотивацію та результат корекційних занять.

У роботі з дітьми логопедичної групи використовуються дудли (загадки-головоломки, малюнок, про який неможливо чітко сказати, що це таке), що сприяє розвитку асоціативного та дивергентного мислення, пам'яті, вчить знаходити нестандартні підходи до різноманітних задач. Свою думку дитина має обов'язково обґрунтувати, що спонукає її до мовленнєвої активності. В ейдетичному напрямі можна проводити роботу за графічними абстракціями або ж за мнемотехнічними таблицями. Простота та невизначеність друдлів створюють невичерпний простір для

породження потоків асоціативних образів, пов'язаних з будь-якою сферою навколишньої реальності.

Під час роботи з друдлами потрібно:

- створювати змагально-ігровий настрій;
- застосовувати завдання ігрового характеру, відповідні правила;
- намагатися зрозуміти ідею відповіді кожної дитини;
- спонукати дітей до пояснень своїх асоціацій;
- використовувати більше резервів обраного друдла;
- продумувати власні варіанти асоціативних образів і намагатися вчасно їх використовувати, що стимулюватиме дітей до нових ідей;
- зображення друдлів мають якомога менше нагадувати певний предмет.

У цьому виді роботи немає помилкових і єдино правильних відповідей – кожна обґрунтована думка має право на існування. Один і той самий друдл може символізувати що завгодно, до того ж не обов'язко відповідь має бути реалістичною. Свою думку дитина має обов'язково обґрунтувати, що спонукає її до мовленнєвої активності.

У результаті маємо розвиток мовленнєвої компетентності, розширення активного словника дітей на основі тих відчуттів і вражень, які вони отримують під час виконання ейдетичних завдань. Мовлення стає барвистим, насиченим несподіваними образами та порівняннями.

Список використаних джерел

1. Андросова В. Ейдетика і формування правильної вимови звуків // Палітра педагога. – 2007. – № 3. – С. 27-29.
2. Антощук Є.В. Вчимося запам'ятовувати. – К. : Рута, 2001. – 48 с.
3. Антощук Є.В. Знайомтесь, ваша пам'ять. – К. : Вирій, 2005. – 110 с.
4. Брушневська І.М. Ейдетика вчить, як зі звуками дружить // Логопед. – 2012. – № 10. – С. 16-23.
5. Лапп Д.М. Мистецтво пам'ятати і забувати. – СПб. : Питер, 1995. – 211 с.
6. Пащенко О. Асоціації за друдлами // Дошкільне виховання. – 2009. – № 4. – С. 24-25.
7. Пащенко О. Ейдетика в навчанні // Дошкільне виховання. – 2010. – №5. – С. 20-22.

In the article the particular influence on the development of techniques Eidetics verbal competence, expanding active vocabulary in children speech therapy group.

Keywords: eydetyzm, Eidetics, symbolization sounds drudli.

Отримано 8.12. 2013

УДК 376. 016

О.В. Марценюк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення питання діагностики та формування лексико-граматичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Ключові слова: мовлення, лексика, граматики, корекційна робота.

Статья содержит результаты теоретико-экспериментального изучения вопроса диагностики и формирования лексико-грамматической стороны речи детей старшего дошкольного возраста из ОНР.

Ключевые слова: речь, лексика, грамматика, коррекционная работа.

Дослідження науковців Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової, Є. Соботович, С. Цейтлін, О. Шахнарович вказують, що у дітей із ЗНМ формування лексико-граматичної сторони відбувається з великими труднощами, що зумовлюють уповільнений темп засвоєння граматичних форм, морфологічної та синтаксичної систем мови й спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мовлення

організована на основі великої кількості правил. За думкою вітчизняних авторів, дошкільники із ЗНМ розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника наближається до норми, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Бідність словника проявляється в незнанні багатьох слів: назви ягід, квітів, диких і домашніх тварин тощо. В словнику дитини мало узагальнюючих слів, рідко використовують антоніми, а синоніми практично відсутні.

У дітей із ЗНМ спостерігається невідповідність об'єму активного і пасивного словника [2;3]. Дошкільники із ЗНМ розуміють значення багатьох слів, об'єм їх пасивного словника наближається до норми, проте застосування слів в експресивному мовленні, актуалізація словника викликає великі труднощі. Помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова більшою мірою, ніж на граматичне. Діти з III рівнем ЗНМ припускаються стереотипних помилок, велика кількість відповідей випадкові при однотипних завданнях, орієнтуються на порядок розташування малюнків, замість правильної відповіді, висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі. Граматично правильне оформлення закінчень у словосполученні з іменником спостерігається лише у 40% випадків. Діти заміняють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності, не в повній мірі розуміють і розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду.

Проте, в мовленні дітей із ЗНМ III рівня наявні такі помилки: заміни: форми одного відмінка формою іншого; використання ненормативних форм; викривлення звуко-складової структури слова; неправильне вживання відмінково-прийменникових конструкцій; нерозуміння смислу запитання, неточна чи ситуативна відповідь.

Таким чином, діти 4-5 років із ЗНМ III-го рівня володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мовлення, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. У цих дітей виявляються труднощі як у виборі граматичних засобів, так і в їх оформленні та комбінуванні. У процесі обстеження діти із ЗНМ III рівня розуміють смисл простої ситуації, зображеної на пред'явленому малюнку, правильно відповідають на поставлені

запитання до різних членів речення з прямим порядком слів та показують відповідні предмети, дії. У той же час помітні труднощі виникають у дітей при самостійному складанні речення з опорою на наочність. Частіше за усе діти називають знайомі зображені предмети, деякі дії, використовують прості дво- трислівні фрази за допомогою запитань педагога. Спостерігаються порушення розуміння та труднощі відтворення складних логіко-граматичних конструкцій з однаковим лексичним складом, але різним значенням [4].

У дітей із ЗНМ III рівня у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції. Відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння зверненого мовлення наближується до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення.

Подолання мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ III-го рівня відбувається в рамках корекційного навчання у логопедичній групі ДНЗ, що розраховане на 1 навчальний рік. Логопедичні заняття є основною формою корекційного навчання і призначаються для систематичного формування та розвитку й корекції всіх компонентів мовленнєвої системи. Логопедична робота по формуванню лексико-граматичної сторони мовлення відповідно визначених напрямів і змісту здійснювалася у процесі занять, як провідної організаційної форми логопедичного впливу, що будувалися з урахуванням вимог, як загальної дошкільної й спеціальної педагогіки так і логопедії. Засвоєння мовленнєвого матеріалу на підгрупових фонетико-фонематичних заняттях узгоджується з матеріалом, що використовується на лексико-граматичних заняттях. Уточнення, постановка, автоматизація, диференціація звуків проводяться на індивідуальних заняттях щодня за індивідуальним графіком логопеда.

З другого півріччя мовленнєві можливості дітей зростають, тому розвиток зв'язного мовлення поєднується з розвитком граматичної сторони мовлення. Види занять, їх кількість та тематика встановлюється логопедом з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Матеріал для проведення логопедичних занять відбирався за наступними критеріями: відповідно до матеріалу,

який вивчається на інших заняттях (розвиток мовлення, ознайомлення з навколишнім, формування елементарних математичних уявлень тощо); відповідно до завдань корекції мовленнєвої діяльності дітей згідно із зазначеними програмними вимогами відповідно до потреб додаткового відпрацювання (закріплення) матеріалу з кожною дитиною на індивідуальних заняттях.

Лексичні теми є своєрідною основою для побудови заняття, визначення теми, навколо якої організовується розвиток лексики та граматики мовлення. В основу розроблених напрямів для дітей із ЗНМ III- го рівня покладено теоретичні положення: про мову як багатофункціональну і багаторівневу знакову систему; про тісний взаємозв'язок ліній розвитку фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення з одного боку, та когнітивних процесів з іншого;

про структуру мовленнєвого дефекту у дітей із ЗНМ та його вплив на формування мовленнєвої функціональної системи; про онтогенез мовленнєвої діяльності в період дошкільного віку та різних чинників (біологічних, психологічних, соціальних), що визначають його хід; про семантичну структуру слова; про сучасні методи корекційного, попереджувального та розвивального впливу на формування мовленнєвої системи.

Зміст та система занять корекційного навчання розроблені з урахуванням: засвоєння мовленнєвої системи на практичному рівні; вікових особливостей дітей; структури дефекту; психологічних механізмів порушення мовленнєвої діяльності як в лінгвістичній, так і в комунікативній ланках; психолінгвістичних закономірностей функціонування мовних знаків у мовленні дитини.

Заняття будувалися на основі чітко визначено теми, мети з конкретним дозуванням лексики яку діти повинні засвоїти в активному мовленні згідно лексичної теми, відібрали граматичний матеріал з урахуванням етапу корекційного навчання, зростаючої складності, включали різноманітні ігрові й дидактичні вправи для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття й уяви. Поповнення, уточнення й активізація словника на заняттях з розвитку мовлення й ознайомлення з навколишнім доцільно здійснювати відповідно до лексичних тем, у рамках яких проводяться різні ігри й вправи по формуванню граматичної сторони мовлення.

Розроблені заняття складаються з трьох етапів: організаційний, основний і заключний. В свою чергу основна частина складається з: повідомлення теми та мети заняття; логопедичної зарядки, яка

включає дихальні вправи, артикуляційну гімнастику (статичні та динамічні вправи) та голосові вправи; вивчення нового матеріалу поділяється на лексичну та граматичну складові: лексична складова включає вправи на формування різних рівнів лексичних узагальнень, вправи на формування активного словникового запасу та вправи на розвиток лексичної системності; в свою чергу граматична складова включає вправи на розвиток морфологічної системи словотворення, вправи на засвоєння граматичних уточнень, вправи на формування синтаксичної складової мовлення; фізкультхвилинка, під час якої діти відпочивають та розвивають загальну та дрібну моторику; закріплення нового матеріалу, що включає вправи на розвиток зв'язного мовлення та закріплення правил мовленнєвого етикету.

Дітям із ЗНМ найбільш притаманні специфічні відхилення у засвоєнні лексики і граматики: не засвоюється структура речення, слова не об'єднуються в речення, часто пропускаються головні або другорядні члени речення, спостерігається спотворення речень за змістом, обмеженість, бідність синтаксичних конструкцій, недостатня сформованість синтаксичних операцій, неспроможність поширити або озвучити речення тощо.

Заняття по формуванню лексико-граматичної сторони мовлення поділяються на заняття по формуванню словникового запасу, зв'язного мовлення та заняття по формуванню граматичного ладу. Основними завданнями цих занять є розвиток розуміння мовлення; уточнення й розширення словникового запасу; формування узагальнюючих понять; формування практичних навичок словотворення й словозміни; уміння вживати прості розповсюджені речення та деякі види складних синтаксичних структур.

Список використаних джерел

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филічева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Лена, 1999. – 238 с.
2. Крутій К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПМ" ЛТД, 2005. – 192 с.
3. Мастюкова Е.М. Дефекты речи и их происхождение // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: АПН СССР, 1985. – С.73-95.

4. Филичева Т. Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс. 2004. – 224 с.

The article contains the results of of theoretical experimental study of question of diagnostics and forming of lexico-grammatical side of broadcasting of children of senior preschool age from ЗНМ.

Keywords: broadcasting, vocabulary, grammar, correction work.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.2:81-028.31

В.П. Микуляк

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

У статті розглянуті основні погляди науковців і практиків на застосування логоритмічного впливу в системі корекції різних мовленнєвих порушень. Визначено завдання, що мають бути вирішені під час застосування цього методу логопедичного впливу логопедами дошкільних та шкільних логопунктів.

Ключові слова: логоритміка, міміка, загальний праксис, оральні стимули.

В статье рассмотрены основные взгляды ученых и практиков относительно применения логоритмического воздействия в системе коррекции ранних речевых нарушений. Определены задачи, которые должны быть решены во время применения этого метода логопедами школьных и дошкольных логопунктов.

Ключевые слова: логоритмика, мимика, общий праксис, оральные стимулы.

Наукові дослідження переконливо свідчать про важливе значення почуття ритму для оволодіння мовленням, оскільки мовлення має ритмічну структуру, яка визначається кількістю складів у словах, їх наголошеністю і місцем, акцентом.

Ритмічна здібність є однією з універсальних базових властивостей людини. Сучасні дослідження показали, що високі показники кореляції мовних, музичних та художніх здібностей можуть бути пов'язані з тим, що в їх основі лежить почуття ритму.

Логопедична ритміка – один із засобів розвитку і удосконалення моторики і мовлення дошкільників з мовними порушеннями. Поєднання рухів, музики і мовлення на логоритмічних заняттях підвищує ефективність логопедичної роботи в цілому.

Діти з порушеннями мовлення представляють собою складну і неоднорідну групу як по складності прояву дефекту, так і по природі його виникнення. Врахування всіх цих факторів, а також знання системи логоритмічної роботи і вміле застосування засобів і методів корекційної роботи сприяє швидкому і ефективному подоланню мовних порушень у дітей.

Розглядаючи ритм як одну із ранніх психолінгвістичних передумов формування мовлення дитини, актуальним є питання про впровадження системи роботи з формування ритмічних здібностей у структуру корекційно - відновлювальної роботи з учнями-логопатами.

Мовлення є ритмічною діяльністю – йому властиві дихальний ритм, ритм рухів артикуляційних органів, м'язів. У мовленнєвому потоці реалізуються ритмічні структури – складові комплекси (слова), серед яких обов'язково присутні ударні долі (наголошені склади).

Розвиток ритмічних здібностей залежить від генезу почуття ритму, згідно якого засвоєння дітьми ритмічної системи, в тому числі мовленнєвої ритмічності, повинно здійснюватися в такій послідовності: виховання темпу – розвиток метричних відносин – засвоєння ритмічного малюнка. Кожен із цих структурних компонентів має свою систему еталонів.

Один із напрямків, за яким здійснюється розвиток почуття ритму, – орієнтація на зовнішній ритм. Для цього можна використовувати ігри, в яких темп музичних уривків регулює швидкість виконання однотипних рухів. Наприклад, швидка музика – швидкий темп рухів, музика повільна – повільний темп.

Виконання подібних вправ пізніше доповнюють мовленнєвими звуками – спочатку промовляння одного приголосного і одного

голосного звука, потім – одного приголосного і кількох голосних, кількох приголосних і кількох голосних звуків (та; та та; та та татата; тататата ...). Цей темпоритм відтворюється у швидкому, повільному і середньому темпі в залежності від зовнішніх стимулів.

Порушення ритму спостерігаються при окремих формах логопатій, зокрема при заїканні, тахілалії, брадилалії, дизартрії, моторних формах алалії та афазії. Крім того, дослідження у галузі логопедії вказують на зв'язок між порушенням ритмічних здібностей та порушеннями писемного мовлення (дислексіями, дизграфіями).

В сучасній науково-методичній літературі представлені методичні розробки з ритміки. Це методики Г. Волкової, М. Ричкової, М. Румер, Н. Ветлугіної, Г. Ільїної, К. Тарасової та інших. Серед них також є методики, спрямовані на роботу з дітьми-логопатами.

Засоби логоритмічного і музично-ритмічного виховання для корекції порушень ритму використовуються поетапно і диференційно.

В підготовчий період на логопедичних і логоритмічних заняттях проводяться вправи та ігри для розвитку слухової уваги, мовного слуху, фонематичного сприйняття, артикуляційної моторики, фізіологічного дихання, мовного дихання, голосу.

Пізніше логоритмічні заняття включають матеріал для розвитку міміки обличчя, орального праксису, загальної моторики. Для розвитку орального праксису всі вправи для губ, язика, щелеп подаються ритмічно: під рахунок, метроном, під музику з чітко вираженим ритмом і акцентом.

Розвиток загальної моторики здійснюється на матеріалі основних рухів: ходьби, марширування, бігу, підскоків, пробіжок, різних шикунів, перешикувань. Підключаються рухи рук, рухливі ігри. Для дітей з порушеною звуковимовою рекомендуються рухливі ігри з тонізуючим і тренуючим психофізичним навантаженням.

При автоматизації звуків на логоритмічних заняттях здійснюється розвиток артикуляції, інтонаційної виразності і т.д. (всієї просодії) в поєднанні з різними рухами. Розвиток артикуляції здійснюється у вправах та іграх з чітким приговорюванням голосних звуків. Мовний матеріал підбирається логопедом в залежності від того, який звук потрібно ввести в мовлення.

На етапі диференціації звуків корисні ігри-драматизації з музичним супроводом і без нього. Текст ігор насичують

різноманітними звуками. Виконання ролей різних персонажів збагачує просодію мовлення.

В процесі логоритмічної роботи у дітей з різними формами дислалії нормалізується загальна моторика, мовна та довільна поведінка в діяльності (ігровій, навчальній, у спілкуванні).

Оскільки логопедична корекція **дизартрії** передбачає комплекс логоритмічного впливу, лікувальної фізкультури, музично-ритмічного виховання, завдання будуть наступні:

1. Усунути патологічні рухові реакції дитини і врегулювати безумовно-рефлекторну діяльність.

2. Покращити координацію рухів – елементи основної рухової діяльності.

3. Покращити загальну рухову активність дитини.

4. Сприяти розвитку психічних функцій дітей: уваги, пам'яті, саморегуляції психічної діяльності і т.д.

5. Сприяти нормалізації мовленнєвої функції.

6. Сприяти розвитку темпу і ритму мовлення.

Для розвитку загальних рухів ми пропонуємо, відповідно до загальноприйнятої методики, ігри з рухами для верхніх кінцівок, кисті, пальців; для нижніх кінцівок; вправи з палкою, м'ячем, на подолання опору; вправи для тулуба. Широко використовується ходьба під музику по слідам на підлозі з перешкодами між ними у вигляді дощечок, по намальованим доріжкам; ходьба на носочках, п'ятках, на повній ступні.

В роботі з дітьми, що мають дизартрію, потрібно дотримуватись вимог до підбору музично-ритмічного матеріалу в залежності від характеру мовно-рухового і загально-рухового порушення. Групи дітей для логоритмічних занять доцільно комплектувати на основі схожості порушення. Музичний супровід занять з такими дітьми має бути бадьорим, ритмічним, стимулюючим до руху. Для дітей з гіперкінезами варто добирати музичні твори з плавним, спокійним характером; з фразами, що акцентують рухи; пісні обов'язково з ритмічним приспівом і плавним заспівом. Для дітей із спастичними явищами музика підбирається мелодійна, спокійна, що сприяє розслабленню (вальс, колискова, звуки явищ природи).

На логоритмічних заняттях з дітьми, що **заїкаються**, доцільно проводити наступні вправи та ігри: ввідні вправи; вправи та ігри для розвитку міміки обличчя і орального праксису; вправи та ігри для розвитку слухової уваги і пам'яті, зорової уваги і пам'яті; вправи та ігри для розвитку орієнтування в просторі і почуття ритму; вправи та ігри для розвитку наслідування; творчі, сюжетно-рольові, рухливі ігри, творчі етюди для розвитку вольових якостей,

активності, самостійності, ініціативи; вправи, рухливі ігри з правилами для розвитку загальної моторики, моторики рук, кисті, пальців; вправи та ігри з співанням, хороводи, ігри-драматизації з музичним супроводом для розвитку просодії мовлення; вправи, ігри, етюди для розвитку уяви, творчих здібностей; заключні вправи.

Засоби логопедичної ритміки в корекційній роботі з дітьми, що заїкаються, сприяють, і навіть в більшій мірі, ніж чисто логопедична робота, нормалізації темпу і ритму загальних і мовних рухів, просодії мовлення. Рухові, музично-рухові, музично-мовленнєві, ритмічні, мовні без музичного супроводу, рухово-мовленнєві вправи та ігри виховують статичну і динамічну координацію рухів, здатність керування м'язовим тонусом, довжиною видиху, м'якою атакою голосу та інші компонентами просодії. Нормалізація рухової сфери дитини з заїканням допомагає йому перебудувати відношення до спілкування, до учасників комунікації, до оточуючого середовища і до свого мовленнєвого порушення.

При навчанні дітей з **алалією** повинна проводитися систематична корекційна робота, спрямована на формування пам'яті, уваги, мислення, психомоторики та інших сторін психічної діяльності. Оскільки музично-ритмічні заняття спрямовані на корекцію мовлення і особистості дитини, то їх програма повинна бути узгоджена з етапами логопедичної роботи. Якщо музично-ритмічне заняття проводиться перед логопедичним, то його завданням є підготовка дітей до мовного заняття. В цьому випадку дітей не варто перевантажувати новим матеріалом та рухливими іграми. Рекомендується спокійна ходьба, шиккування, слухання музики або пісень, розповідки, що мають голосні звуки і прості звуконаслідування, рухові вправи з мінімальним мовленнєвим матеріалом. Якщо музично-ритмічні заняття чергуються з логопедичними, тоді вони можуть мати більш розважальний характер і сприяти активному відпочинку. Музично-ритмічне заняття, що йде відразу після логопедичного, має на меті закріплення навичок, отриманих у логопеда і розвиток в більшій мірі рухової сфери дітей шляхом включення рухливих ігор, загально розвиваючих вправ.

На першому етапі корекційної роботи з дітьми з алалією [2, 162] для встановлення з ними контакту і активізації наступної мовленнєвої діяльності доцільно використовувати зображувальну діяльність дітей. Її використання з метою корекції на

логоритмічних заняттях (або до, після них) обумовлено тим, що зображувальна діяльність, як і музика, має ритм.

На другому етапі проводяться вправи та ігри по вихованню виразності, ритму і темпу рухів.

На третьому етапі логоритмічні заняття сприяють вихованню пам'яті дітей. Для розвитку зорової, слухової пам'яті проводяться вправи та ігри типу "Роби, як я", "Що змінилось?", "Запам'ятай і повтори". Даються завдання на запам'ятовування порядку слів в реченні; проводяться ігри із складним комплексом рухів і з складною словесною інструкцією; рухливі та мовні ігри; співання дітьми по співок, пісень.

При виборі методичних прийомів потрібно враховувати наступне: діти з алалією не мають системи навиків мовленнєвої діяльності, їх уміння в різних областях мовного розвитку стоять на неоднакових рівнях. Одні в більшій мірі володіють фонетичною стороною мовлення, в той же час граматична правильність їх знаходиться на стадії становлення; інші при достатньо розвинутій лексико-граматичній стороні мовлення мають суттєве відставання у фонетико-фонематичних процесах і т.д. Звідси необхідність поєднання прийомів активізації мовлення в цілому, різних його сторін (словник, граматичний лад, діалог, монолог, удосконалення звукової сторони мовлення).

Таким чином, логоритмічні заняття, різноманітні за змістом, за видами музичної діяльності дітей, за їх поєднанням з іншою діяльністю та іншими заняттями, сприяють реалізації основного завдання: розвитку всіх сторін мовленнєвої діяльності дітей, удосконаленню всіх функцій мовлення, пам'яті, уваги, ритму, темпу, мислення та інших сторін психолінгвістичної діяльності.

В цілому, відмічаються позитивні зрушення у розвитку школярів з різними формами логопатій ритмічних здібностей: сприймання і відтворення риму та темпу, метроритму, наголосу, ритмічного малюнку.

Досвід роботи свідчить про ефективність використання логоритмічної діяльності не тільки на спеціальних заняттях, що проводяться один-два рази на тиждень. Доцільним є використання логоритмічних елементів, вправ, ігор практично на усіх заняттях з дітьми (ознайомленні з навколишнім середовищем, математиці, фізкультурі, грамоті).

Практичне застосування цієї методики ще раз підтвердила значимість логопедичної ритміки для мовленнєвої реабілітації дітей з порушеннями мовлення. Вона дає хороші результати під час роботи з дітьми із затримкою мовного розвитку, алалією,

заїкуватістю і дизартрією, ускладненими мовною затримкою. Логоритмічна робота при різних видах мовленнєвих порушень має свою специфіку і спрямування. Це потрібно враховувати при побудові занять і плануванні роботи.

Таким чином, використання прийомів логопедичної ритміки в процесі психолінгвістичної корекції школярів полегшує перехід не тільки від одного етапу корекції до іншого, а й від однієї стадії до іншої завдяки організуючому впливу ритму і підключенні мовлення до формування довільних основ поведінки і руху. Це свідчить про перспективність використання подібних технологій в процесі виховання, навчання і розвитку дітей з вадами мовлення.

Проведення корекційної роботи шляхом застосування системи інтегрованих занять виявило позитивну динаміку у розвитку ритмічних здібностей у дітей-логопатів.

Зокрема, покращилися такі психолінгвістичні передумови мовленнєвої діяльності як відчуття ритму, ритмічна увага, сприймання і відтворення ритму, слухомовленнєва ритмічна пам'ять, ритмо-складова структура мовлення покращуються. Крім того, в результаті використання логоритмічних вправ у дітей помітно покращилися слухова і зорова увага, сприйняття мовлення, координація рухів, ритм і темп рухів; діти виявились здатними запам'ятовувати велику кількість мовленнєвого матеріалу, у якому, в свою чергу, удосконалюються мовленнєві навички (артикуляційні, фонематичні та ін.).

Список використаних джерел

1. Бабушкина Р.Л., Киселкова О.М. Логопедическая ритмика. – СПб.: Каро, 2005. – 175с.
2. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. – СПб.: Речь, 2004. – 124 с.
3. Рычкова Н.А. Логопедическая ритмика: Метод. рекомендации. – М.: Гном-Пресс, 1998. – 36 с.

The article describes the basic views of scholars and practitioners to apply lohorhythmic impact on the system of correction of various speech disorders. Defined tasks that need to be addressed when using this method of influence speech therapists speech therapy preschool and school lohopunktiv.

Keywords: lohorhythmika, facial expressions, common praxis, oral stimuli.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376.011.3-051:81+37.011.3-051:373.3

М.І. Найко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА ТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті висвітлені основні напрямки взаємодії у роботі логопеда та вчителів загальноосвітніх шкіл з корекції мовленнєвих порушень. Подано характеристику найбільш розповсюджених помилок, що зустрічаються в усному та писемному мовленні та корекційні прийоми, що допоможуть їх подолати.

Ключові слова: фонематичні процеси, лексика, граматики, кінетична схожість елементів букв, нормальна артикуляція звуків.

В статті освітлені основні напрямки во взаимодействія учителя-логопеда и учителей общеобразовательных школ при коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: фонематические процессы, лексика, грамматика, кинетически похожие элементы букв, нормальная артикуляция звуков.

Зараз, як ніколи, зріс відсоток дітей з мовленнєвими порушеннями. Логопеду в школі самому важко впоратись з цим завданням. Необхідна взаємодія сім'ї дитини, вчителя, психолога та логопеда для того, щоб здійснити комплексний підхід до корекції мовних порушень наявних у дітей та попередити порушення які можуть з'явитись. Крім того, у більшості випадків правильно організована робота вчителя початкових класів дозволяє виправити ці недоліки.

У дитини може запізнюватися поява фразової мови, довше затримуватись "дитяча" вимова звуків, відсутність певних звуків, наявна неправильність у вживанні прийменників, у узгодженні слів у реченні та інше. Все це різко ускладнюється з початком навчання в школі, коли до мовлення ставляться підвищені вимоги. Усі мовленнєві проблеми дитини одразу ж загострюються. Починаються труднощі у навчанні. Мовні недоліки переходять у недоліки читання та письма. У дитини з'являються погані оцінки,

втрачається цікавість до навчання, нервозність. Пізніше може бути і негативне ставлення дитини до школи, змінюватись поведінка, проблеми у сім'ї. Із цього можна зробити висновок, що важливою умовою успішного навчання у школі є правильно сформоване і повноцінне мовлення дитини.

Дитина в якій правильно розвинене мовлення вільно спілкується, може висловити свої думки, підтримати розмову, поставити питання, оволодіння знаннями у такої дитини не викликає труднощів, вона із задоволенням ходить до школи.

Тому можна зробити висновок, що своєчасне виявлення серед учнів шкіл дітей з мовленнєвими проблемами, правильне визначення виду порушення та організація адекватного корекційного навчання ефективно усуває вади мовлення, попереджує порушення читання і письма, допомагає дитині успішно засвоювати програмний матеріал.

Вчитель-логопед повинен добре знати зміст і методи навчання рідної мови та читання, знати коли і які теми вивчаються в класі. На своїх заняттях брати до уваги вимоги програмного матеріалу того класу, учні якого займаються з логопедом.

З іншого боку успішність всієї корекційної роботи залежить від співпраці вчителя-логопеда з вчителем початкових класів.

Розглянемо декілька напрямків роботи логопеда, який працює в загальноосвітній школі, які безпосередньо переплітаються з роботою вчителя початкових класів.

Перший напрямок це – діагностичний. На початку навчального року вчитель-логопед в процесі обстеження виявляє учнів, які мають різні порушення в усному та писемному мовленні. При обстеженні фіксуються дефекти вимови, словник, граматична будова, зв'язне мовлення, письмо. Також проводиться обстеження фонематичного слуху, пам'яті, уваги, рівень сформованості зорово-просторових уявлень.

Висновки щодо логопедичного обстеження обов'язково співвідносяться з педагогічними, психологічними та лікарськими спостереженнями. Вже на даному етапі роботи встановлюється контакт вчителя-логопеда з вчителем початкових класів. Після обстеження логопедом дітей вчителі знайомляться з результатами обстеження усного та писемного мовлення. В свою чергу, вчителі доводять до вчителя-логопеда результати диктантів, написаних у класі. Вчителям на даному етапі роботи будуть корисні рекомендації " Як відрізнити логопатичну помилку від помилки, обумовленої не вивченим правилом з граматики". Для цього

доцільно запропонувати вчителям "пам'ятку логопедичних помилок при дисграфії":

Помилки, які обумовлені не сформованістю фонематичних процесів і слухового сприйняття:

- пропуски букв і складів – трава "трва", крокодил "кродил";
- перестановки букв і складів – вікно "новік", переписав "пеперисав";
- недописування букв і складів – червоний "червони", лопата "лопат";
- нарощування слів зайвими буквами і складами – трава "тарава", чорниця "чориниця";
- спотворення слів – щоки "чоки", з пенька "зпека";
- злитне написання слів і їх поділ – висить на стіні "виситнасті";
- невміння визначити межі речення в тексті, злите написання речень –

"Мій тато шофер. Робота шофера важка шоферу потрібно добре. Знати машину після школи я теж. Буду шофером.";

- заміна однієї букви іншою (дзвінкість-глухість) – жуки "зуки";
- заміна графічно схожих букв, які складаються із однакових елементів, але які по-різному розташовані в просторі (в-д, т-ш), які включають однакові елементи, але відрізняються додатковими елементами(и-ш);
- дзеркальне написання букв;
- змішування букв, які кінетично схожі:о-а, в-д, л-м, н-ю, р-н, П-Т.

Помилки, які обумовлені не сформованістю лексико-граматичної сторони мовлення:

- аграматизми - "Олесь і Олена збирайт квіти. Діти сиділи на великі крісла.";
- злите написання прийменників і роздільне написання префіксів – в кишені "вкишені", прилетіли "при летіли", взяла "в зяла";
- нерозуміння смислового навантаження префікса у слові – "Горобчик прилетів з дерева на дерево";
- неправильний зв'язок слів у реченні, відсутність зв'язків: керування, узгодження – "багато деревів", "поліз з дерева";
- порушення послідовності слів у реченні, пропуски слів, заміна слів, через нерозуміння смислового навантаження даного речення.

Вчителю, діти якого відвідують логопедичні заняття, дається розклад занять і він повинен слідкувати за відвідуванням учнями логопедичних занять.

Другий напрямок роботи – корекційний. Корекційна направленість роботи вчителя-логопеда являє собою систему корекційного впливу на мовну та навчально-пізнавальну діяльність дитини із мовленнєвими вадами. Вчитель-логопед проводить консультативну роботу з батьками та педагогами.

На цьому етапі основними напрямками корекційної роботи є:

- усунення різноманітних порушень мовлення;
- формування різнобічних уявлень про предмети і явища, збагачення словника, розвиток зв'язного мовлення;
- формування необхідних для засвоєння програмного матеріалу з навчання грамоти вмій і навичок;
- запобігання вторинних порушень (при читанні та на письмі) та формування просторово-строкових відносин.

Планування корекційної роботи відбувається з урахуванням аналізу педагогічних та психологічних спостережень. Тобто, вчитель-логопед залучає в процес корекційного навчання вчителів початкової школи. Важливою умовою роботи є вироблення єдності вимог до учня-логопата з боку вчителя і логопеда. Вчитель може допомагати в роботі над профілактикою, постановкою та автоматизацією звука у мовленні. Звук, який вже поставлений може автоматизуватись в класі вчителем (вчитель виправляє і постійно нагадує учневі правильну вимову поставленого звука).

Учителю початкових класів необхідно знати методи і прийоми роботи над усуненням в учнів недоліків вимови і мовлення. Рекомендуємо на уроках під час вивчення букв проводити дітям логопедичні хвилинки. Застосування вчителем у своїй роботі логопедичних заходів не тільки попереджає та усуває недоліки вимови й мовлення учнів, але й сприяє правильному формуванню мови і мислення учнів, позитивно впливає на настрій дітей, позбавляє їх невпевненості в собі, піднімає авторитет вчителя перед дітьми та батьками. Ця робота повинна проводитись послідовно і систематично.

Наприклад, вчителя можна запропонувати використовувати у своїй роботі такі логопедичні прийоми при ознайомленні дітей зі звуками і буквами:

Урок ознайомлення із звуком та буквою "С"

Показати дітям правильну артикуляцію звука "С": губи розтягнуті, зуби наближені на відстані близько 1мм, кінчик язика

притискується до нижніх зубів, спинка язика вигнута та посередині утворюється жолобок, по якому видихається струмінь повітря. Бокові краї притиснуті до внутрішньої поверхні верхніх кутніх зубів, м'яке піднебіння підняте та притиснуте до задньої стінки глотки, закриваючи прохід до носової порожнини, і спрямовує **ХОЛОДНИЙ** струмінь повітря, що видихається. Голосові зв'язки розімкнуті і не вібрують.

Тобто: усмішка як у клоуна, язик впирається в нижні зуби, ніби кішка на сонечку прогинається і видувається холодне повітря.

Дітям запропонувати подути на руку і вони повинні відчувати холодне повітря. Запропонувати покласти долоню на шийку і відчувати, що "голосок спить" - горло не вібрує.

На уроці ознайомлення із звуком "З" - артикуляція аналогічна. Запропонувати дітям поставити руку на горло і вимовити спочатку звук "С", де голосові зв'язки будуть в стані спокою, а на "З" вони працюють (дрижить горло).

При вимові звука "З" спинка язика піднята трохи вище, видих менш напружений. Голосові зв'язки зімкнені і працюють.

Звук є парним до звука "С"

Урок ознайомлення із звуком "Ш" і "Ж"

Для правильної вимови звуків "Ш" і "Ж" необхідно слідкувати за правильним положенням органів артикуляції: губи округлені та злегка висунуті вперед (губи трубочкою); зуби зближені; широкий кінчик язика піднятий до переднього краю піднебіння, але не притиснутий до піднебіння (утворює щілину); теплий струмінь повітря йде по середині язика; голосові зв'язки розімкнені і не вібрують.

Тобто: губи витягнуті вперед, язик піднятий вверху і утворює чашечку.

Для закріплення звука "Ш" можна використати таку гру: "Лопнула кулька". Діти піднімають руки і роблять коло, ніби надувають кульку. По сигналу вчителя "кулька тріснула" - діти опускають руки і вимовляють звук "Ш".

Для звука "Ж" взяти гру "Жуки". Діти зображують жуків. Жуки сидять в своїх хатках (за партами) і говорять:

Я жук, я жук, Я тут живу. Жужжу, жужжу.

За сигналом вчителя – "Жуки полетіли" - діти встають, махають руками, ніби літають і жужжать: "ЖЖЖЖ". По сигналу – "Дощ" - сідають на місця.

Урок ознайомлення із звуком "Л" і "Л'"

Під час вимови звука "Л" верхні і нижні зуби розташовані на незначній відстані один від одного. Кінчик язика упирається у верхні зуби або ясна. Струмінь повітря проходить по боках язика. Бокові краї язика не змикаються з корінними зубами, через що залишаються проходи для повітря, що видихається. Голосові зв'язки зімкнені і вібрують.

На уроці бажано зосередити увагу дитини на основних елементах артикуляції: зімкнення кінчика язика і верхніх зубів та утворення щілини між боковими краями язика і верхніми зубами. Запропонувати дітям пограти в гру "Пароплав": легенько прикусати широкий язик між зубами і подати голос "ИЛ"... "ИЛ". Використати на цьому ж уроці чистомовки:

Ал-ал-ал- їдемо на вокзал.

Ал-ал-ал- на столі пенал.

Урок ознайомлення із звуком "Р" і "Р"

Порушення вимови цих звуків дуже поширені. Характер порушень різноманітний: пропуски, спотворена вимова (гаркаве, бокове, кучерське) та заміна звуків. При артикуляції цих звуків широкий напружений кінчик язика вібрує в повітряному струмені; бокові краї язика зімкнені з верхніми кутніми зубами.

Для учнів, які не вимовляють "Р" вчитель може показати такі артикуляційні вправи: "дятел" або "барабанщик" - язиком торкатися до альвеол верхніх зубів і вимовляти звук "д-д-д"..

Ефективним видом корекційної роботи є використання логоритмічних прийомів, фізкультхвилинок та гімнастичних вправ на уроках. В процесі роботи логопед та вчитель не тільки проводять корекцію усного та писемного мовлення, а також проводять роз'яснювальну роботу серед учнів та батьків про необхідність своєчасного усунення всіх недоліків усного та писемного мовлення.

Тут ми вже бачимо наступний напрямок роботи логопеда – консультативно-просвітницький та превентивний напрямок. Важливими завданнями є:

- попередження перевантажень молодших школярів;
- профілактика вторинних і третинних порушень в розвитку дитини;
- надання професійної допомоги батькам та учням;
- залучення педагогів і батьків в процес корекції.

Для виконання цих завдань вчитель-логопед бере участь у педагогічних нарадах шкіл, методичних об'єднаннях вчителів, індивідуально консультує вчителів за запитом, за наслідками обстеження, демонструє прийоми корекційно-розвиваючих вправ.

Тільки завдяки тісному зв'язку, кваліфікованій діагностиці, адекватному корекційному навчанню, виробленні позитивної мотивації, при підтримці батьків будуть створені умови успішного опанування шкільних програм для дітей з різними порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Бурлакова М.К. Советы логопеда. – М.: Изд-во института общегуманитарных исследований, 2000. – 177 с.
2. Логопедія / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Слово, 2010. – 672 с.
3. Тарасун В.В., Шевченко М.В. Розвиток розуміння зверненого мовлення у молодших школярів з ТПМ. – К. : РУМК, 1992. – 64 с.

The article outlines the main areas of cooperation in the work of speech therapists and school teachers for correction of speech disorders. The characteristic of the most common errors that occur in spoken and written language and corrective techniques that help overcome them.

Keywords: phonemic processes, vocabulary, grammar, similar kinetic elements of letters, normal articulation of sounds.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376-056.264:615

Н.В. Петренко

ВИКОРИСТАННЯ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У ПОДОЛАННІ ТЯЖКИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ

У статті описується роль пісочної терапії у вирішенні завдань діагностики, корекції та розвитку мовлення дітей з ТПМ .

Ключові слова: пісочна терапія, ТПМ, кінестетично – тактильні відчуття, дрібна моторика, фонематичні процеси, розвиток мовлення.

В статті описується роль песочної терапії в розв'язанні задач діагностики, корекції та розвитку мови дітей з ТНР.

Ключевые слова: песочная терапия, ТНР, кинестетически-тактильные ощущения, фонематические процессы, развитие речи.

Пісочна терапія - один з методів психотерапії, який виник в рамках аналітичної психології. Це спосіб спілкування зі світом і самим собою; спосіб зняття внутрішнього напруження, втілення його на несвідомо-символічному рівні, що підвищує впевненість в собі і відкриває нові шляхи розвитку.

Принцип "терапії піском" був запропонований К. Юнгом, засновником аналітичної терапії. За визначенням К. Г. Юнга, пісочна терапія – головний помічник процесу індивідуалізації. Формуванням концепції "пісочної терапії" здебільшого займалися представники юнганської школи. Перший досвід використання пісочної терапії стосувався саме дітей із мовленнєвими, інтелектуальними, афективними і поведінковими порушеннями, як невербальний вид терапії, з метою дати відчуття безпеки знаходження у середовищі.

Маргарет Ловенфельд (одна з "піонерів" пісочної терапії) терапію піском розглядала як символічну гру, що створює комунікацію між свідомим і несвідомим. Розроблена нею техніка "побудови світу" отримала популярність. У 1935 році вона опублікувала книгу, що мала назву "Гра в дитинстві". Ця робота була помічена К. Г. Юнгом, і він запропонував своїй учениці Дорі Калфф приділити особливу увагу дитячій грі на піску. Саме вона ввела термін "пісочна терапія". Дора Калфф стверджувала, що під час пісочної терапії розвивається самоусвідомлення дитини. Відомий американський педагог С. Куломзін відзначає: "Пісочниця не тільки розвиває творчий потенціал дитини, активізує просторову уяву, образно - логічне мислення, тренує дрібну моторику рук, але ненав'язливо, поволі, поволі налаштовує дітей на осягнення моральних істин, поняття про добро і зло, сприяє побудові гармонійного образу світу".

Для того щоб використовувати унікальні можливості піску на практиці, створюється сучасна система ігор з піском та водою, спрямованих на навчання та розвиток особистості. У цій галузі працюють сучасні вчені, психологи, педагоги: Н. А. Сакович, Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, Т. М. Грабенко, М. В. Кисельова, Н. В. Маковецька та інші.

Пісок часто діє на дітей, як магніт. Психотерапевти твердять: пісок, який має властивість пропускати воду, так само поглинає і негативну психічну енергію, тож взаємодія з піском очищує енергетику людини, стабілізує її емоційний стан. Гра з піском має дати дитині можливість позбутися психологічних проблем за допомогою перенесення їх на зовні, на площину пісочниці, у світ фантазії і формування відчуття контролю над своїми внутрішніми почуттями і мотивами.

Пісочна терапія об'єднує вправи, спрямовані на загальну релаксацію, зняття рухових стереотипів і судомних рухів, підвищення концентрації уваги, розвиток логіки і мовлення. У своїй системі ці вправи, поряд з розвитком тактильно - кінестетичної чутливості і дрібної моторики рук, навчають дитину прислухатися до себе і проговорювати свої відчуття, що важливо для розвитку мовлення, довільної уваги і пам'яті. Дитина отримує перший досвід рефлексії (самоаналізу), вчиться розуміти себе та інших. Так закладається база для подальшого формування навичок позитивної комунікації. Важливо, що ці ігри відкривають потенційні можливості дитини, розвиваючи її творчий потенціал і фантазію.

З року в рік ми стикаємося з труднощами в корекційній роботі через складність прояву мовленнєвих патологій. Ні для кого не секрет, що загальний мовленнєвий недорозвиток позначається на формуванні у дітей інтелектуальної, сенсорної та вольової сфер. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних порушень. Дошкільнята з ТПМ за рівнем сформованості логічних операцій значно відстають від своїх однолітків. У таких дітей недостатня стійкість, і обсяг уваги, обмежені можливості її розподілу, знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Тобто у дітей із ТПМ значно гірше, ніж у однолітків, сформоване зорове сприйняття, просторові уявлення, увага і пам'ять. Такі діти малоактивні, ініціативи у спілкуванні вони зазвичай не виявляють. Саме тому працюючи з дітьми, що мають ТПМ, виникла необхідність пошуку єдиних засад взаємодії психолога, вихователя та вчителя - логопеда. Такими засадами були: розвиток і корекція пізнавальної сфери, а також розвиток та корекція емоційної сфери. Реалізація цих цілей можлива лише при тісній взаємодії зазначених фахівців у розвитку (корекції) мовлення і немовленнєвих психічних процесів і функцій.

Використання ігор та ігрових вправ з піском і водою в логопедичній роботі з дітьми із ТПМ цілком ефективно. Технологія

пісочної терапії дозволяє одно-часно вирішувати завдання діагностики, корекції та розвитку мовлення. Сама ж дитина вирішує завдання самовираження і розвиває самооцінку, вчиться працювати в колективі.

У багатьох випадках гра з піском виступає в якості провідного методу ко-рекційного впливу. В інших випадках - в якості допоміжного засобу, що дозволяє стимулювати дитину, розвивати її сенсомоторні навички.

Занурення обох рук в пісок чи теплу воду знімає м'язову, психоемоційну напругу дитини і розвиває моторику рук. Відомо, що пальці рук наділені великою кількістю рецепторів, які посилають імпульси в центральну нервову систему людини. Дослідження вітчизняних фізіологів підтверджують зв'язок рук і мозку. Чим краще розвинена рухова активність пальців рук, тим краще сформоване мовлення.

Як і будь-яка інша дисципліна, терапія піском має свої основні принципи:

1. Створення природного стимулюючого середовища, в якому дитина відчуває себе комфортно і захищено, проявляючи творчу активність. Для цього необхідно підбирати завдання, що відповідає можливостям дитини. Необхідно виключити негативну оцінку її дій і звичайно ж заохочувати її фантазію.

2. Пожвавлення абстрактних символів: літер, цифр, геометричних фігур. Реалізація цього принципу дозволяє сформувати і посилити позитивну мотивацію до занять.

3. Реальне проживання, програвання різних ситуацій разом з героями.

Всі ігри, з використанням пісочної терапії, ми умовно поділили на п'ять груп:

I група - ігри, що регулюють тонус м'язів.

II група – ігри для стимуляції мовлення.

III група – ігри для поєднання мовлення з рухами.

IV група – ігри для розвитку фонематичних процесів.

V група – ігри для стимуляції мовлення.

Пропоную ігри, що регулюють м'язовий тонус, знімають напругу з м'язів пальців рук і сприяють розвитку дрібної моторики:

· Положити долоні на пісок чи воду, відчути повне розслаблення пальців.

· Занурити пальці в пісок чи воду, стискати і розтискати кулачки.

- Занурити пальці в пісок чи воду, стискати і розтискати по чергово то мізинець, то великий палець на одній руці, на обох руках одночасно.

- Занурити пальці в пісок чи воду і легкими рухами створювати "хвилі".

- Занурити пальці в пісок і поперемінно чергувати вправи для пальців ("вушка"- "ріжки", "один пальчик – всі пальчики").

- При виконанні завдань пальцями ведучої руки друга рука обов'язково занурена в пісок чи теплу воду.

У розвитку дрібної моторики, тактильних відчуттів і мислення пісок неза-мінний. Гра з піском розвиває у дітей діалогічне мовлення, вони вчаться правильно будувати речення, узгоджувати іменники з прикметниками, чис-лівниками, підбирати зменшувально-пестливі форми, класифікувати предмети.

Якщо діти не вміють поєднувати мовлення з рухами рук у воді чи піску - вони або граються, або говорять, необхідно навчати їх цьому. Для виправлення звуковимови дитину спочатку навчають співвідносити рухи язика і пальців в воді чи піску при розучуванні і виробленні артикуляційних вправ, автоматизації ізольованих звуків, промовляння складів, слів. (Наприклад: цокати язиком, одно-часно пальцями ритмічно, в такт, "стрибати по піску" чи по воді; язиком швид-ко облизувати верхню губу зі звуком "бл-бл-бл", пальцями в такт рухам язика рухати в товщині піску чи по воді; ритмічно рухати язиком вгору-вниз, вказів-ним пальцем ведучої руки в такт рухам язика рухати по піску чи по воді в тому ж напрямку; та ін.)

Використання ігор з піском та водою сприяє розвитку фонематичних процесів. Мною використовуються ігри та ігрові вправи з піском і водою в індиві-дуальній логопедичній роботі. В іграх діти відразу ж "заселяють" воду і пісок "жителями" і починають з ними розмовляти. Я вчу поєднувати рухи язика і пальців у воді та піску при промовлянні складів, слів. Дитина малює на піску задану кількість смужок, а потім за їх кількістю придумує слово. Завдання ускладнюється, якщо діти малюють смужки на воді, так як необхідно утриму-вати в пам'яті їх кількість (гра "Смужки"). Фонематичному аналізу і синтезу сприяє розвиток таких ігрових прийомів, як "Виправ помилку", "Визнач кіль-кість звуків в слові". Дорослий малює на піску помилкову кількість смужок, дитина аналізує кількість звуків у слові і виправляє помилку, додаючи або прибираючи зайву смужку. (Гра "Виправ помилку"). Розвитку фонематичного сприйняття сприяє гра "Сховай ручки". Діти ховають руки в пісок або у воду, почувши заданий

звук у словах. Навчання диференціації звуків відбувається на таких ігрових прийомах, як "Водолаз", "Два моря", "Шторм", "Два міста".

Перевірка ефективності навчання по даній системі роботи показала високий рівень готовності до школи дітей із ТПМ.

Можна запропонувати дитині прочитати знайомі вірші, потішки, одночасно поєднуючи їх з ритмічними рухами в піску чи воді. При виконанні вправ пальці обох рук дитини повинні бути занурені в пісок чи воду, тому малюк може здійснювати ними будь-які мимовільні рухи. А також писати слова на вологому піску друкованими буквами, спочатку пальчиком, потім паличкою, тримаючи її як ручку. Пісок дозволяє довше зберегти працездатність дитини. Помилки на піску виправити простіше, ніж на папері. Це дає можливість дитині відчувати себе впевненою, успішною.

Отже, частковий перенос логопедичних занять в пісочницю, дає більший виховний та освітній ефект, ніж стандартні форми навчання. По-перше, посилюється бажання дитини пізнавати щось нове, експериментувати та працювати самостійно. По-друге, в пісочниці розвивається тактильна чутливість як основа "ручного інтелекту". По-третє, в іграх з піском більш гармонійно і інтенсивно розвиваються всі пізнавальні функції (сприйняття, увага, пам'ять, мислення), а головне для нас - мовлення і моторика. По-четверте, вдосконалюється предметно-ігрова діяльність, що сприяє розвитку сюжетно-рольової гри та комунікативних навичок дитини.

Список використаних джерел

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии. – М.: Сфера Речь, 2001. – С.279-299.
2. Юнг К. Спогади, сновидіння, роздуми. – Мінськ: Попурі, 2003. – 495 с.
3. Юнг К. Людина та її символи. – М.: Срібні нитки, 2002. – 296 с.
4. Юнг К. Практика психотерапії. – Мінськ: Харвест, 1998. – 383 с.
5. Юрченко Н. Ф. Розвивальні ігри з водою та піском. – Харків: Основа, 2010. – 155 с.

The article describes the role of sand therapy in solving the problems of diagnostics, correction and language development of children with SSTs .

Keywords: sand therapy, SSTs, kinesthetically - tactile sensations, fine motor skills, фонематическое процессы, speech and language development.

Отримано 8.12. 2013

УДК 376-056.264:37.018.1

М. М. Свідерська

РОЛЬ СІМ'Ї У РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкривається значення сім'ї, її вплив у процесі розвитку дитини із вадами мовлення. Встановлено взаємозв'язок між рівнем розвитку мовлення і участю у процесі виховання членів сім'ї. Розроблені поради батькам, що виховують дітей із порушеннями.

Ключові слова: сім'я, порушення мовлення, виховання, вплив спілкування, роль батьків.

В статье раскрывается значение семьи, ее влияние в процессе развития ребенка с нарушениями речи. Установлена взаимосвязь между уровнем развития речи и участием в процессе воспитания членов семьи. Разработаны советы родителям воспитывающим детей с нарушениями.

Ключевые слова: семья, нарушение речи, воспитания, влияние общения, роль родителей.

Особлива роль у процесі навчання та виховання дітей належить сім'ї, вона є першим соціальним угрупованням, в якому відбувається їх розвиток. Сучасна українська сім'я часто не має змоги повною мірою реалізувати власний виховний потенціал. Це пов'язано як з особливостями суспільного виховання, так і з негативними змінами в самій сім'ї: зниженням її інтегративності, конфліктними стосунками між подружжям, порушенням емоційних зв'язків між батьками і дитиною. Усе це заважає засвоєнню дитиною правильного мовлення. Особливого значення набуває пошук інноваційних підходів до організації корекційної роботи в сім'ї, яка виховує дитину з вадами мовлення, що реалізували б напрями, відзначені в "Концепції державного стандарту освіти учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку", "Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку".

Багато вчених присвятили свої дослідження питанням розвитку мовлення дитини та підготовці її до навчання у школі. Зокрема: Й.Песталоцці ще в XVIII ст. порушував проблему зв'язку сім'ї та школи, зосереджував увагу на розвитку мовлення дітей; Я.Коменський вперше визначив необхідність підготовки дітей дошкільного віку до подальшого навчання; К. Ушинський розглядав розвиток мовлення у невід'ємному зв'язку з формуванням особистості дитини; О.Корбіков досліджував викривлення в сімейному вихованні; О. Насонова дослідила становлення дитячої особистості в сімейних взаєминах; І.Федоніна вивчала вплив сімейної ситуації на розвиток особистості та ін. .

У корекційній педагогіці проблема розвитку мовлення є однією з вагомих впродовж багатьох років. Так, Н. Жукова розробила методи, прийоми для батьків і вчителів, що дозволяють добитись чистоти мовлення дитини; О. Захаров розробляє проблему впливу негативних факторів виховання, що призводять до дезінтеграції "Я" дитини; С.Ігнат'єва розглядає проблеми формування комунікативної культури дітей з тяжкими порушеннями мовлення; Є. Савіна вивчала особливості материнських установок по відношенню до дітей з порушеннями; а також вагомий внесок зробили М.Виноградова, В. Семіченко, Т.Філічева, Г. Чіркїна та багато інших.

Науковці (А.Макаренко, В.Сухомлинський, А.Семенович, С.Рубінштейн, Д.Баумрінд, О.Карбіков та ін. .) вивчали вплив сім'ї на розвиток дітей загалом, в той час, як вплив на розвиток комунікативної функції дітей із мовленнєвими вадами вивчений недостатньо.

Метою нашого дослідження є дослідження впливу сім'ї на розвиток дитини. У статті висвітлено роль сім'ї у розвитку мовлення молодшого шкільного віку.

У законі України "Про охорону дитинства", у статті 12, вказано, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку особистості дитини. Батьки або особи, що їх замінюють, мають право і зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку її природних здібностей, готувати її до самостійного життя та праці. Виховання дитини має спрямовуватись на розвиток її особистості[1].

Сім'я - це те середовище, в яке потрапляє дитина після народження, а її члени – перший і фундаментальний колектив, який

впливає на розвиток новонародженого та становлення його особистісних характеристик.

Сучасні дослідники (Л.Волкова, Р. Левіна, Н.Пахомова, Л. Парамонова, Т.Туманова, Т. Філічева, Г.Чіркїна, С. Шаховська та ін.) відзначають, що наразі спостерігається тенденція до збільшення дітей дошкільного віку, які мають відхилення від норми в загальному й мовленнєвому розвитку. Особливого занепокоєння в цьому зв'язку викликають діти з важкими порушеннями мовлення.

Поява в сім'ї дитини з відхиленням у розвитку, зокрема, з порушеннями мовлення, ставить її на рівень сімей, які мають соціальні ускладнення. З'являються і загострюються внутрішні проблеми, змінюється мікроклімат, порушуються соціальні взаємозв'язки. Багаторічні наполегливі зусилля батьків, спрямовані на подолання або компенсацію первинного дефекту та на профілактику його наслідків, їх терпіння та витримка, які стимулюються любов'ю до дитини, крім безпосереднього результату – покращення мовлення – мають і соціальне значення – соціальну адаптацію дитини та її інтеграцію в суспільство [2].

Незважаючи на якість та характер мовленнєвих порушень, більшість із них діагностується на етапі молодшого дошкільного віку, коли дитина починає вимовляти не лише окремі звуки, а складати їх у слова та речення. З огляду на це, порушення мовлення спочатку помічають батьки, які є першими вихователями маляти. Б.Пузанов наголошує, що діагноз, який ставить дефектолог, і міра тяжкості дефекту у більшості випадків зумовлюють емоційні реакції батьків та атмосферу родинних відносин [3].

Аналіз літературних джерел, дозволив зазначити, що дізнавшись про наявність порушень нормального розвитку в дитини, у батьків з'являються спірні почуття – небажання приймати такий висновок лікарів, спеціалістів та повний відчай. Від того, як сім'я сприйме таку інформацію, залежить подальший шлях розвитку. На ставлення батьків до мовленнєвого порушення дитини впливають кілька обставин: глибина самої вади, інтелектуальний рівень батьків, освіченість у сфері логопедії, компетентність батьків у питаннях виховання дитини, розуміння її психології, а також власні особливості характеру, сімейні відносини. Важливо не піддаватись паніці, депресії, а обдумати ситуацію і прийти до висновку необхідності подальшої "боротьби" із поставленим діагнозом. Негативні фактори сімейного виховання можуть викликати затримку психічного розвитку, порушення поведінки та розвитку особистості в цілому. Ставлення батьків до дефекту дитини,

відображається на становленні її особистості. Сім'ї дітей з порушенням мовлення потребують допомоги з боку держави, суспільства, спеціалістів впродовж усього корекційного процесу. Крім роботи спеціалістів з дитиною, необхідна цілодобова допомога та підтримка батьків, спрямована на стимуляцію правильного мовлення. Вони нерідко мимовільно відсторонюються від зусиль, які необхідно докласти для виправлення мовленнєвих вад, оскільки не володіють необхідними педагогічними знаннями й уміннями. Однобічний вплив спеціалістів без вчасного закріплення результатів у домашніх умовах не дасть потрібних результатів. Контроль за мовленням повинен бути протягом усього дня: в побутових, ігрових, режимних моментах.

Н. Мазурова вказує, що дітям, які живуть у несприятливих життєвих умовах, позбавлені позитивного емоційного спілкування з батьками, властиве негативне ставлення до себе й занижена самооцінка. У разі відсутності в батьків емоційної адаптації до порушення мовлення дитини в дітей спостерігається підвищений рівень тривожності, вони гірше пристосовуються до шкільного життя, важко налагоджують контакти з однолітками, мають труднощі в навчанні[4].

Для практичного вивчення ролі сім'ї у розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку, ми провели дослідження на базі Кам'янець-Подільського багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру. У експерименті брали участь дві сім'ї, що виховують дітей восьми років із ЗНМ II - III рівня.

Ельвіра Х. проживає в багатодітній сім'ї, яка має приватний будинок у місті. До складу сім'ї входять батько, мати, 6 дітей, серед яких Ельвіра п'ята. Батьки працюють, старша сестра народила хлопчика. Дівчинка відвідувала логопедичну групу в дитячому садочку. Вдома має свої обов'язки. Комунікабельна, легко пристосувалась до навчання в колективі.

Оксана В. народилась в сім'ї, до складу якої входять: батько, мати і двоє дітей. Проживає в сільській місцевості, батько працює, мати – домогосподарка, мають підсобне господарство. Через неосвіченість та те, що мати весь час вдома, батьки вважали недоцільним навчання дитини в дитячому садку, який функціонує в селі. Поряд з тим, дитина проводила час в своє задоволення без належної уваги з боку батьків. Оксана не мала своїх обов'язків і не вважала за потрібне допомагати дорослим, відмовляючи їм. Можливо через брак спілкування з рідними та однолітками, під час першого року навчання у закладі, за дівчинкою помічали

замкненість, схильність до усамітнення, складність встановлення контакту з дорослими. У стосунках з однолітками прагнула лідерства і відмовлялась підкорятись іншим.

Для початку ми ознайомились із діагнозами дітей, результатами обстеження, їх мовленнєвими картками. Наступним кроком стало проведення обстеження мовлення дівчат на даний момент, використовуючи дидактичний матеріал розроблений А.Я. Малярчук. Результати оформлені у вигляді таблиці (див. табл. 1).

Результати обстеження мовлення Таблиця 1.

Методи дослідження	Результати виконання	
	Оксана В.	Ельвіра Х.
Розповідь про сім'ю	Самостійно не розповідає. Розповідь можлива лише за навідними запитаннями.	Про батьків розповіла самостійно, а про братів та сестер - за навідними запитаннями.
Розповідь добре знайомої казки	Розповіла казку "Рукавичка", проте тільки з опорою на картинки, самостійно не змогла.	Відповіла, що не має улюбленої казки. На прохання розповісти казку "Колобок", змогла передати її зміст.
Розповідь за сюжетною картинкою(у саду на першому плані дорослий чоловік саджає дерево, позаду 2 дівчинки саджають квіти, а хлопчик їх поливає)	Не змогла самостійно скласти розповідь, завдання виконала за навідними запитаннями.	Спробувала розповісти самостійно, але потребувала деяких навідних запитань.
Розповідь за серією картинок (1-весняний пейзаж, 2-хлопчик вийшов з будинку, тримаючи в руках паперовий кораблик, 3-хлопчик пускає кораблик на талу воду, що утворила струмок)	Не змогла назвати зображену пору року навіть із підказками, а саму розповідь склала за допомогою навідних запитань.	Пору року назвала за підказками, а розповідь змогла скласти майже самостійно.
Самостійне називання предметів на картинках	Правильно назвала 4 з 6 предметів.	Правильно назвала всі предмети.
Називання частин предмету на картинці	Помітно, що знала частини, проте не змогла всі назвати.	Правильно назвала всі частини предмету.

Називання узагальнюючого слова до серії картинок	Не змогла узагальнити овочі та одяг.	Правильно узагальнила усі серії малюнків.
Називання дій за малюнками	Добре виконала завдання, назвавши усі дії.	Добре виконала завдання, назвавши усі дії.
Утворення множини іменників за картинками	Не змогла утворити множини жодного іменника, навіть з допомогою за зразком.	Утворила множину всіх іменників, крім одного.
Утворення множини дієслів	Добре впоралась із завданням.	Добре виконала завдання.
Добір родових закінчень	Змогла вірно підібрати родові закінчення до 4 з 7 слів.	Правильно підбрала родові закінчення до 5 з 7 слів.
Використання прийменників	У більшості заданих завдань, не вірно підбрала прийменники.	Виникли труднощі з прийменником "під", що потребувало часу, щоб зорієнтуватися.
Повторення названих складів	Правильно повторила усі склади.	Правильно повторила усі склади.
Виділення звуку серед інших	Завдання виконала з однією помилкою.	Виконала завдання з однією помилкою.
Розуміння та знаходження слів паронімів на картинці	Правильно знаходила на картинці заданий предмет.	Правильно знаходила на картинці заданий предмет.
Визначення наявності звуку у слові	З легкістю знаходила звук на початку слова, складнощі викликав звук в середині та у кінці.	Добре визначала звук на початку та в кінці слів, проте із знаходженням звуку в середині слів, виникали труднощі.
Розуміння форм однини та множини іменника	Правильно визначила однину та множину більшості заданих іменників.	Правильно визначила усі форми однини та множини іменників.
Обстеження читання	Спробувала прочитати текст по складах.	Читає текст по складах.
Переказ тексту	Прочитаний дослідником текст змогла переказати лише за навідними питаннями.	Прочитаний дослідником текст спробувала переказати самостійно, але в деяких місцях потребувала навідних запитань.
Диктант	Назву та всі задані слова написала в одному рядку, через кому кожне слово, опускаючи майже всі голосні.	Правильне розміщення написання назви диктанту, але інші слова були написані в стовпчик, друкованими літерами, опускаючи усі голосні крім "а".

Під час обстеження Оксана В. легко йшла на контакт. Інструкцію розуміла та намагалась виконувати її до кінця виконання завдання. Мало вправ змогла виконати самостійно, часто потребувала допомоги, яку приймала. Особливо зацікавили завдання, де потрібно виділити звук серед інших або знайти його у словах. При появі труднощів не шукала інших способів вирішення самостійно, а закривалась в собі, продовжувала виконання після отримання допомоги. Швидко втомлювалась, але зміна виду діяльності допомагала повернути зацікавленість та зосередженість, тому на виконання завдань це майже не впливало. Увага розсіяна, часто відволікалась на зовнішні подразники, що вимагало постійного включення Оксани в роботу. Щиро раділа та навіть з'являлась гордість, коли впоралась із завданням добре. На зауваження адекватно реагувала, прислухаючись до них, на емоційні зміни не впливали. Через недостатній розвиток загальної обізнаності та малий обсяг активного словника, виникали труднощі при потребі самостійної розповіді, опису чи називання предмета. Погано розуміє та використовує прийменники. Натомість добре сформований фонематичний слух. Читає з труднощами поскладово. Прослуханий текст може переказати лише за навідними запитаннями. Чудово розуміє склад своєї сім'ї і може розказати про неї з допомогою.

Під час дослідження мовлення, Ельвіра Х. легко йшла на контакт, добре розуміла інструкцію, приймала її та користувалась до завершення виконання завдань. Більшість вправ виконувала самостійно, інколи потребувала допомоги, яку приймала, але наче соромлячись. Зацікавлено виконувала завдання, особливо ті, де необхідно виділити звук серед інших або знайти його у словах. Завдання в більшій мірі виконувала самостійно, при появі труднощів, намагалась знайти рішення, не знайшовши, казала "Не знаю", що супроводжувалось незначним пригніченням. Під кінець дослідження була помітна втома, що негативно позначилось на концентрації уваги. Ельвіра почала відволікатись. На зауваження реагувала нормально, прислухаючись до них. Протягом усього дослідження емоційних змін майже не було. Недостатній обсяг активного словника, виникали труднощі під час самостійного мовлення. Розумій прийменники та користується ними, труднощі розуміння викликає "під". Фонематичний слух добре сформований. Цілісне читання не сформовано, лише поскладово. Намагається самостійно переказувати, але іноді потребує навідних запитань, для

продовження. Про членів своєї сім'ї, з якими близько спілкується розповідає самотійно.

Після проведення обстеження мовлення Оксани В., з'ясувалось, що в цей самий день в класі писали словниковий диктант, під час написання якого вчителька повторно наголосила дівчинці, яка допускала помилки, що після кожного слова потрібно ставити кому. Лише після цього вона почала писати слова через кому. Отже, Оксана В. не диференціює правила написання диктанту та словникового диктанту.

Отже, опрацьовані літературні джерела та проведений експеримент підтверджують значущість участі сім'ї у розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку. Основною умовою, що сприяє розвитку мовлення, є емоційні контакти дитини з матір'ю. Вони допомагають дитині виділити мову як основний засіб спілкування, а прихильність до дорослого стимулює прагнення наслідувати його. Чим тісніше афективні зв'язку дитини з дорослим, тим інтенсивніше у нього виявляється наслідування мовлення. При відсутній можливості залучати спеціалістів до розвитку дитини, вона потребує значно більшої уваги з боку батьків, які можуть ефективно допомогти їй, разом з тим переборюючи свій стресовий стан. Мовлення є основою формування соціальних зв'язків дитини з оточуючим світом, тому при наявності мовленнєвих порушень у неї завжди виникають додаткові проблеми, пов'язані зі спілкуванням. Необхідно приділяти достатньо уваги мовленнєвому спілкуванню з дитиною, стимулюючи його до використання слів та речень. У неї повинна виникати потреба у спілкування. Допомога та підтримка батьків необхідна з народження дитини і є міцним фундаментом для різнобічного розвитку особистості.

Проблема значення батьків для розвитку мовлення дітей потребує детальнішого вивчення, особливо розкриття проблеми освіченості батьків. Необхідно створювати центри, де батьки могли б отримати допомогу спеціалістів з питань виховання та навчання дітей з порушеннями мовлення в домашніх умовах. Також дослідження потребує питання проживання дітей, адже у більшості сіл та навіть у деяких містечках не створено належних умов для їх ефективного навчання та різнобічного розвитку.

Список використаних джерел

1. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту прав дітей: за станом на 1 жовтня 2003 року/Державний комітет України у

- справах сім'ї та молоді. – К. : Прем'єр Медіа, 2003. – 412 с. – (Нормативно-правові документи).
2. Игнатъева С.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С.А.Игнатъева, Ю.А.Блинков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.
 3. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / ПузановБ.П., Селиверстов В.И., Шаховская С.М. и др. – 3-е изд., доп. – М.: Владос, 1999. – 415 с.
 4. Мазурова Н.В. Влияние внутрисемейных отношений на становление патологических черт личности ребенка / Н.В.Мазурова // Дефектология. – 2007. – №1. – С.42-46.
 5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

The article reveals the importance of family and its influence in the development of children with speech disabilities. Study of the level of language development based on participation in training family members. Developed for parents bringing up children with disabilities.

Keywords: family, impaired speech, education, the impact of communication, the role of parents.

Отримано 8.12.2013

УДК 376-056.264:398.21

З.В. Сушельницька

ЛОГОКАЗКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ

У статті описуються нетрадиційні методи корекції порушень мовлення, пропонуються комплекси артикуляційних вправ у вигляді логоказок "Про Веселого Язика та його пригоди", які допоможуть в ігровій формі розвинути артикуляційну, загальну та дрібну моторику. Пропонується методика використання логоказки з використанням комп'ютерних технологій на логопедичному

занятті, що зробить корекційний процес різноманітним, цікавим та ефективним.

Ключові слова: логоказка, артикуляційна моторика, загальна та дрібна моторика, мовленнєве дихання.

В статті описані нетрадиційні методи корекції порушень мови, пропонуються комплекси артикуляторних вправ в формі логоказок "О Веселом Языке и его приключениях", які допоможуть в ігровій формі розвивати артикуляційну, загальну та мелку моторику. Пропонується методика застосування логоказки з використанням комп'ютерних технологій на логопедичному занятті, що зробить корекційний процес різноманітним, цікавим та ефективним.

Ключевые слова: логоказка, артикуляційна моторика, загальна та мелка моторика, мовленнєве дихання.

Порушення звуковимови – поширене явище у сучасних дітей. Коли я працюю з такими дітьми на логопедичному пункті іноді дуже важко буває втримати їхню увагу, інтерес до змісту занять, процесу навчання загалом, добитися того, щоб засвоєний матеріал зберігся надовго в їх пам'яті й використовувався у нових умовах. Тоді переді мною, як перед спеціалістом, який працює з такими дітьми, постає завдання дібрати такі форми та методи навчання дітей з мовленнєвими порушеннями, які б ціленаправлено стимулювали рухову та мовленнєву активність, впливали на корекцію мовленнєвого розвитку, розвивали активний словник. Щоб діти вчилися та розвивалися за умови стимуляції позитивних емоцій, а заняття не перетворювались на нецікаві тренування.

В системі традиційних та нетрадиційних методів корекції порушень мовлення у дітей вагоме місце займають спеціальні техніки, в які входить такий напрямок, як: логопедична казка. Казка являється ефективним розвиваючим, корекційним і, безумовно, психотерапевтичним засобом в роботі з дітьми з вадами мовлення.

Науковці (О.В. Запорожець, Л.А. Венгер, О.С. Ушакова, Л.Н. Павлова, В.В. Гербова) доводять, що казка як епічний жанр може бути пріоритетом виховання та навчання дітей, оскільки у них у дошкільному та молодшому шкільному віці інтенсивно

функціонує уява, здатність діяти в образному плані, а також розуміння тексту у дитини формуються необхідні для формування уявлення про артикуляцію звуків мовлення.

Логоказки – цілісний педагогічний процес, що сприяє розвитку всіх сторін мовлення, вихованню моральних якостей, а також активізації всіх психічних процесів (уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви).

На своїх заняттях, крім традиційних форм проведення артикуляційної гімнастики, я використовую інтерактивні, новітні форми, у створенні яких приймають участь і самі діти.

Через використання логоказки вирішуються наступні завдання корекційної логопедичної роботи:

- розвиток мовленнєвого дихання;
- розвиток артикуляційної моторики;
- уточнення артикуляції певного звуку, автоматизація й диференціація звуків;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- розвиток графічних навичок;
- корекція та розвиток взаємозв'язку зорового, слухового та моторного аналізаторів;
- здійснення співпраці логопеда та дитини, створення атмосфери взаєморозуміння й взаємодопомоги.

З власного досвіду роботи з логоказками можу сказати, що така форма подання артикуляційних вправ дітям подобається й дає позитивні результати. Адже, не випадково у кожній артикуляційній вправі існує своя назва. Що дитині цікавіше: по інструкції облизувати широким язиком верхню губу чи уявити, що облизуєш з верхньої губи смачне варення... полуничне, малинове? Ось, заодно й словник дитини збагатили. А наскільки легше ліпиться з язика чашечка, щоб не пролився чай, ніж дитина намагається притиснути бокові краї язика до верхніх бокових зубів. Діти любляють гратися, і коли ми об'єднуємо окремі вправи в сюжет, в казку, і вони самі стають активними учасниками цієї казки. У казці відбуваються чудеса, і звуки перетворюються гРізно гаРчить афРиканський тигР.

Логоказки може проводити на логопедичному занятті як сам логопед, так і логопед з психологом, дефектологом, вихователем, у вигляді рухливої чи дидактичної гри. Якщо робота проводиться з дітьми –дислаліками, у яких не має значних порушень артикуляційної моторики, їх можна проводити уже на п'ятому, шостому заняттях: вводити нових героїв, відправляти Язик у

незвичні пригоди. З дітьми, у яких артикуляційні труднощі значніші та затримка психічного розвитку. Логоказку вводять не повністю, а поелементно. Дають час дітям для засвоєння фрагментів тексту казки, а потім вивчають повністю. Спочатку вивчають артикуляційний супровід логоказки окремо, тренуючи виконання вправ перед дзеркалом, а потім накладають його на текст казки.

Можна також використовувати на заняттях і комп'ютерні технології. Спочатку логопед разом з дитиною перед дзеркалом виконують артикуляційні вправи й ознайомлюються зі змістом логоказки, потім дорослий читає текст з монітору комп'ютера (на індивідуальному занятті) або з проектора (на груповому занятті), а діти самостійно виконують артикуляційні вправи перед дзеркалом. Логопед при цьому контролює якість виконання ними вправ і корегує за необхідності. На завершальному етапі роботи над логоказкою діти можуть самостійно розповідати її зміст та виконувати артикуляційні вправи без дзеркала.

В зміст логоказок бажано вводити завдання для розвитку загальної та дрібної моторики. Наприклад, ось на паркані (вправа "парканчик") сидить киця й сердиться: "- С-с-с-с...", випускає кігтики (округлені долоні напружені) - й на сонечку потягається: мяу (долоні розслабляються).

Наведу приклад логоказки.

Логоказка "Кошеня".

Зміст казки	Опис вправ для розвитку артикуляційної, загальної та дрібної моторики
Одного разу, коли Язик пік млинці, раптом почув стук	<u>Вправа "Стук"</u> . <i>Хід виконання:</i> губи у посмішці, рот привідкритий. Постукати кінчиком язика в верхні передні зуби, вимовляючи при цьому "ди-ди-ди...".
Язик виглянув у віконечко	<u>Вправа "Лопатка"</u> . <i>Хід виконання:</i> покласти широкий язик на нижню губу. Утримувати в такому положенні до 5 секунд.
На порозі сиділо маленьке Кошеня й жалібно мяукало: "Мяу – мяу – мяу ..."	Повторення "Мяу-мяу-мяу...."
Язик нахилився	<u>Вправа "Язик нахилився"</u> <i>Хід виконання:</i> дотягнутися язиком до підборіддя
та захотів погладити Кошеня	Рухи висунутого язика знизу вверх

але Кошеня вигнуло спинку й сердито вимовило: "С-с-с...".	<u>Вправа "Киця сердиться".</u> <i>Хід виконання:</i> губи розтягнуті в посмішку, зуби розімкнені, кінчик язика притиснути до нижніх передніх зубів, спинка язика вигнута, вимовити звук "с-с-с" з привідкритим ротом, а потім з майже зімкненими зубами.
"Воно, напевно, зовсім дике", - подумав Язик .- "Треба його погодувати!" Язик виніс тепле молоко в чашці та поклав його на ганку.	<u>Вправа "Киця п'є молоко".</u> <i>Хід виконання:</i> висовуємо широкий язик і ховаємо його в рот.
Коли чашка стала порожньою, кошеня облизалося	<u>Вправа "Кошеня облизується".</u> <i>Хід виконання:</i> Облизати язиком спочатку верхню губу, потім - нижню рухами зліва направо й справа наліво
та й почало вмиватися	<u>Вправа "Кошеня вмивається".</u> <i>Хід виконання:</i> дитина почергово то пальцями правої, то лівої руки проводить по колу, навколо губ.
Язик вирішив знову погладити кошеня	<u>Вправа "Кішечка вигнула спинку".</u> <i>Хід виконання:</i> губи у посмішці, Висунутий з ротової порожнини язик, рухається знизу ввверх.
На цей раз воно не розсердилося й вигнуло спинку вже від задоволення	губи у посмішці, рот привідкритий, кінчик язика притискається до передніх нижніх різців, спинка язика вигнута.
потерлося об ноги	<u>Вправа "Ласкаве кошеня".</u> <i>Хід виконання:</i> вигнута спинка язика, кінчиком язика погладити з внутрішньої сторони верхні зуби.
й замуркало: "Мур- -р, Мур-р-р..."	Повторення "Мур-р-р..."
Ось так у Язика з'явився ще один друг.	

Логоказка "Коник"

Зміст казки	Опис вправ для розвитку артикуляційної, загальної та дрібної моторики
В один з вихідних днів Язик гуляв у міському парку. Його увагу привернув коник, який пасся на галявині	<u>Вправа "Покусай травичку".</u> <i>Хід виконання:</i> губи посміхаються, передні зуби оголені й ніби покусують уявну траву
й весело помахав хвостиком	<u>Вправа "Помахаємо хвостиком"</u> <i>Хід виконання:</i> губи розтягнуті в

	посмішці, рот привідкритий, язик здійснює коливальні рухи з одного кутика рота до другого не менше 10 разів
У коника був дуже гарний настрій: він час від часу потрушував гривою	<u>Вправа "Потруси гривою"</u> Хід виконання: похитати головою у різні боки
привітливо кивав головою	покивати головою
й радісно фиркав	<u>Вправа "Коник фиркає"</u> . Хід виконання: декілька разів енергійно подути на губу й фиркнути, ніби коник
Язик знайшов в кишені сушку й протягнув її конику. Коник дуже зрадів ласощам й посміхнувся	<u>Вправа "Посмішка"</u> Хід виконання: розтягнути зімкнені губи у напружену посмішку
обережно взяв сушку своїми м'якими теплими губами	дитина витягує вперед губи й хапає уявну сушку з долоні
Коник почав жувати сушку,	<u>Вправа "Жування"</u> Хід виконання: виконання жувальних рухів, при цьому не розмикати губ
а потім кивнув у знак подяки	<u>Вправа "Кивання головою"</u> Хід виконання: похитування головою зверху вниз
"А чи хочеш ти прокататися верхи?" - запитав Коник. Язик відразу ж погодився. Він скочив у сідло й міцно взявся за повід.	<u>Вправа "Коник"</u> . Хід виконання: тримаємо руками уявні поводи й дзвінко цокаємо язиком
Спочатку коник скакав не дуже швидко,	цокаємо повільно, міцно присмокчуємо язик до піднебіння
а потім все швидше й швидше	прискорити темп виконання вправи
Під'їхавши до будинку, Язик натягнув поводи	<u>Вправа "Натягнути поводи"</u> Хід виконання: зігнуті в ліктях руки різко відводимо назад
"Тпр-р-р-р...", - зупинив він Коника	<u>Вправа "Розслаб кінчик язика"</u> Хід виконання: покласти широкий кінчик язика між губами, сильно подути на губи, потім на губи і просунутий між ними широкий язик. При цьому формуємо вібрацію на рівні широко розпластаного кінчика язика.
"Ось тут я живу,- сказав Язик. - Приходь до мене в гості!". "Сьогодні я не можу: запізнююся в цирк. Але якось завітаю неодмінно!"- Пообіцяв Коник.	

Логоказка "Ігри з друзями".

Зміст казки	Опис вправ для розвитку артикуляційної, загальної та дрібної моторики
Одного разу Язык вирішив влаштувати для друзів "День розваг". Кожен повинен був показати якусь цікаву гру. Кошеня запропонувало гру з клубком.	<u>Вправа "Клубок"</u> . <i>Хід виконання:</i> рот широко відкритий, губи розтягнені в посмішку, язик такий широкий, що його бокові краї торкаються верхніх корінних зубів, кінчик язика впирається спочатку в нижні передні зуби й "викачується" з рота, як клубок, не менше 5 разів; потім – в верхні зуби, теж не менше 5 разів.
Слоненя забавляло друзів своїм хоботом: воно витягувало його	<u>Вправа "Хоботок"</u> . <i>Хід виконання:</i> витягнути губи вперед й утримувати в такому положенні не менше 10 секунд. Зуби при цьому зімкнені
весело крутило ним вліво й вправо,	витягнуті хоботом губи, крутити спочатку в ліву, а потім в праву сторону; зуби при виконанні цієї вправи міцно зімкнені
а ще ловило й підкидало хоботом м'ячик	<u>Вправа "Кулька"</u> <i>Хід виконання:</i> надуті щоки, а потім різко видихнути повітря
Бегемот показав, як язиком можна приклеїти цукерку до піднебіння за верхніми зубами.	<u>Вправа "Цукерка"</u> . <i>Хід виконання:</i> рот відкрити, на кінчик широкого язика покласти шматочок іриски, приклеїти її до піднебіння за верхніми передніми зубами
Язык вигадав два фокуса з ватою. Спочатку він запропонував друзям узяти зі склянки шматочок вати без допомоги рук. Ніхто не зміг цього зробити. Тоді Язык показав, як розв'язати це складне завдання	<u>Вправа "Застав скакати вату"</u> . <i>Хід виконання:</i> покласти склянку зі шматочком вати під підборіддя дитини. Дитина повинна тривало вимовити звук "с-с-с". Губи при цьому усміхнені. Вата під потоком повітря вискакує із склянки
Другий фокус був ще складнішим. Треба було покласти шматочок вати на кінчик язика й здути його так, щоб вата підлітала до стелі	<u>Вправа "Фокус"</u> . <i>Хід виконання:</i> широкий, в формі чашечки, язик висунути з рота, передній його край припідняти до носа. Подути на вату, що лежить на носі, догори, щоки при цьому не повинні роздуватися, зуби не прикушують язик

Друзі веселились до самого вечора. Вдосталь награвшись, вони розійшлись по своїх домівках.	
--	--

Отже, із досвіду своєї роботи можу стверджувати, що така форма подання артикуляційних вправ дітям сподобалася й дала позитивні результати. Оскільки робота з логоказкою сприяє розвитку артикуляційної, дрібної та загальної моторики, розвиває мовленнєве дихання, а також сприяє розвитку просодичної сторони мовлення (тембру голосу, його сили, темпу, інтонації, виразності), формує уявлення про основні принципи зв'язного висловлювання у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. <http://logopedija.at.ua>
2. <http://festival.1september.ru>
3. Асташина И.В. Логопедические игры и упражнения для детей. – М.: ООО Группа компаний «РИПОЛ классик», ООО Издательство «Дом. XXI», 2008. – 189 с.
4. Пінчук Ю.В. Мовленнєві вправи для виховання у дітей правильної вимови звуків / Ю.В. Пінчук, Л.Л. Циба. – К.: КНТ, 2007. – 136 с.

This paper describes alternative methods of correcting disorders of speech, articulation exercises offered facilities as lohotalers "On the tongue and his Merry Adventures ", which will help to develop the game form articulation, general and fine motor skills. The technique of using lohotalers using computer technology in speech therapy session , making correctional process varied, interesting and effective.

Keywords: lohotalers, articulation motor, general and fine motor skills, speech breathing.

Отримано 4.12. 2013

ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКА

УДК 37.013:376 – 056.36

І.П. Адамчук

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У цій статті висвітлено особливості процесу інклюзивного навчання дітей з порушенням інтелекту. Подана характеристика цієї категорії дітей, розглянуті форми та методи організації навчального процесу. Розкрита сутність інклюзивної освіти як нової та ефективної моделі навчання дітей з вадами інтелекту.

Ключові слова: корекція, інклюзія, соціум, діти з вадами інтелекту, навчальний процес.

Эта статья освещает особенности процесса инклюзивного образования детей с нарушениями интеллекта. Дана характеристика этой категории детей, рассмотрены формы и методы организации учебного процесса. Разкрыта суть инклюзивного образования как новой и эффективной модели обучения детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коррекция, инклюзия, включение в общество, дети с нарушениями интеллекта, образовательный процесс.

Навчання є основним шляхом корекції розвитку розумово відсталих учнів, оскільки є провідним видом їхньої діяльності і знаходиться у нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості. З кожним роком кількість дітей з вадами розумового розвитку збільшується. На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки значна увага приділяється розробці й теоретичному обґрунтуванню засад цілеспрямованої діяльності із дорученням дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку до життя у соціумі. Діти цієї категорії потребують умов, які сприяли б компенсації порушень, формуванню соціальної поняття про інклюзію як освіту, що може забезпечити ефективно компетентності та гармонійної особистості.

Тому у публікації висвітлено особливості інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Мета публікації – розглянути особливості процесу навчання дітей з порушенням інтелекту. Дати характеристику такій категорії дітей, розглянути форми та методи організації навчального процесу. Розкрити сутність інклюзивної освіти як нової та ефективної моделі навчання дітей із вадами інтелекту.

У роботі з цією категорією учнів вчитель має обов'язково враховувати індивідуальну структуру дефекту кожної дитини (первинний дефект, вторинні дефекти, подальші ускладнення) та збережені можливості.

Структура дефекту в дітей з вадами інтелекту.

1. Первинний дефект:

- слабкість орієнтувальної діяльності;
- низька пізнавальна активність і низька розумова працездатність;
- інертність нервових процесів.

2. Вторинні дефекти з подальшими ускладненнями:

- недорозвиток вищих психічних процесів: сприймання, пам'яті, уваги, уяви, мовлення, пізнавальних процесів.
- незрілість особистості.

Для розумово відсталих дітей характерним є органічні ураження кори головного мозку, через що спостерігається порушення пізнавальних процесів. У дітей даної категорії знижена здатність до систематизації та узагальнень набутих знань, особливо якщо це стосується розв'язувань різних інтелектуальних завдань. Робота педагога з такими учнями має бути спрямована на становлення загальних соціально-адаптивних можливостей, практичну підготовку до самостійного життя, самообслуговування, спілкування та адекватної поведінки у соціальному середовищі.

Під час навчання дітей із вадами інтелекту потрібно враховувати певні особливості, а саме:

- простіше подання навчального матеріалу;
- повільний темп на уроці та повторюваність вивченого;
- практичне та предметно–наочне викладання матеріалу, що вивчається;
- індивідуальний підхід з опорою на більш розвинені можливості дитини.

З метою забезпечення ефективності корекційно–педагогічної роботи вчитель може застосовувати програму спостережень за соціально–емоційним розвитком, розвитком мовлення, фізичним та

творчим розвитком. Таке спостереження доцільно проводити двічі на рік. Перше – на початку занять з учнем (восени), друге - по завершенні навчального року (навесні). Результати спостережень можуть бути частиною підсумкового оцінювання розвитку дитини, за допомогою якого можна робити певні висновки для подальшої роботи з учнем та надання рекомендацій батькам.

У своїй роботі корекційний педагог має опиратися на основні принципи навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку (Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, С.П. Миронова та ін.):

- принцип виховуючої спрямованості навчання;
- принцип науковості процесу навчання;
- принцип систематичності і послідовності навчання;
- принцип доступності знань;
- принцип активності і свідомості у навчанні;
- принцип наочності;
- принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь та навичок.

У кожному з цих принципів реалізуються корекційні прийоми, проте специфіка навчання розумово відсталих дітей обумовлена і особливими принципами спеціальної дидактики. С.П. Миронова об'єднала їх в окрему групу:

- вирішальна роль вчителя і педагогічного колективу у навчанні;
- корекційна спрямованість навчання;
- принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів.

Потрібно зауважити, що всі дидактичні принципи знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності. Тобто саме тісне поєднання дидактичних принципів дає можливість правильно організувати і здійснити навчально– виховну і корекційну роботу.

Серед учнів загальноосвітньої школи діти з розумовою відсталістю зустрічаються не часто. Одні з них перебувають там через те, що природа їх навчальних труднощів певний час залишається нез'ясованою. У інших дітей діагностовано розумову відсталість, проте вони надалі залишаються учнями в цій школі тому, що батьки не погоджуються з висновками психолого-медико-педагогічної комісії і наполягають саме на цьому навчальному закладі. Така поведінка батьків зрозуміла. В одних випадках вона пов'язана з несприйняттям факту інтелектуальної неспроможності дитини, в інших небажанням переводити дитину до спецшколи через далеку відстань від дому. Прагнення батьків залишити дитину

в сім'ї, виховувати її і є самою головною причиною, навіть коли вони розуміють переваги спеціальних шкіл. Однак багаторічна практика вказує на те, що діти з вадами психофізичного розвитку можуть ефективно розвиватися лише за максимально сприятливих спеціальних умов. А саме такі умови створюються у спеціальних загальноосвітніх закладах. До цього часу найбільш адекватною формою навчання по відношенню до індивідуального є створення спеціальних класів при загальноосвітніх школах. На мою думку, альтернативою щодо забезпечення навчання дітей з психофізичними вадами є інклюзивна освіта. Саме інклюзія дає рівні можливості для всіх категорій дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами – це поняття, яке широко охоплює всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей-інвалідів, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) інших. В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни як: "діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку" та "особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах".

Інклюзія (від лат. *inclusion* – включення, введення, приєднання) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті; це процес, що передбачає отримання рівних можливостей у навчанні та соціальному житті для всіх дітей, що передбачає створення таких умов, за яких "особливі" діти не відділяються від інших.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та їхнього права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Інклюзивна освіта – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від

особливостей її психофізичного розвитку. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації. Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство.

Під інтеграцією дітей з особливими освітніми проблемами розуміють їх навчання разом із однолітками у звичайних умовах, введення дітей у регулярний освітній простір. За своїм змістом інтеграція є процесом соціального становлення особистості і дає змогу в подальшому соціалізуватися і самоствердитися.

Інтеграція розглядається як кінцева мета навчання: випускник з особливостями психофізичного розвитку має інтегруватися у суспільстві як повноправний громадянин, готовий до самостійного життя і продуктивної діяльності, взаємодії з оточуючими людьми.

Інклюзивна модель освіти передбачає участь в освітньому процесі асистентів вчителів, які забезпечують долучення всіх дітей до занять. Асистентами можуть бути волонтери, батьки, інструктори. Вчитель підтримки може бути додатковим помічником у навчальному процесі і може працювати з одним – трьома учнями з одного або різних класів.

Дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища в класі, вона має почуватися природно, діяти самостійно, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивному класі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки.

Практика європейських країн свідчить, що більшість дітей може навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. .

Видатний український філософ Г. Сковорода, говорячи про людей, уражених хворобою, у "Розмові п'яти подорожніх про істини щастя в житті", ставить риторичне запитання: "Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша природа зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?"[6:32].

Це риторичне запитання нині хвилює багатьох спеціалістів, причетних до навчання, виховання, соціальної реабілітації дітей, яких природа позбавила достатньою мірою сприймати світ і відчувати свою належність до нього через хвороби, травми, патологічні стани.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20 % народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою.

Офіційно прийнята в державі інтернатна модель здобуття освіти учнями з психофізичними вадами перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, у якому діти перебувають в умовах відокремленого навчання та ізоляції від соціуму. У дітей та їх батьків з'явилася можливість вибору різних форм навчання (індивідуальне навчання, навчально-реабілітаційні центри, спецкласи при загальноосвітніх закладах, екстернатна форма навчання тощо). Але все це не повною мірою задовольняє рівність прав на освіту осіб, що мають особливості психофізичного розвитку і не завжди відповідає особистим запитам і суспільним потребам цієї категорії.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками.

Список використаних джерел

1. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 1999. – № 4. – С. 2-8.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010. – № 4. – С. 3-6.
3. Матвеева М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 164 с.
4. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога / С.П.Миронова // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С.11-14.
5. Миронова С.П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту / С.П. Миронова // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: Проблеми сучасної психології / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – 2010. – Випуск 7. – С. 432-442.
6. Сковорода Г. Твори / Григорій Сковорода. – 1986. – С.32.

This article highlights the features of the process of inclusive of children with impaired intellect. The characteristic of this category of children, examined the forms and methods of organizing the educational process. Revealed the essence of inclusive education as a new and effective models for children with disabilities.

Keywords: correction, socium, inklûziâ, the learning process, children with impaired intelligence.

Отримано 8.12.2013

УДК 37.015.3:376.1.

О.М. Губар

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуті основні теоретико-практичні положення проблеми морального виховання розумово відсталих молодших школярів, зокрема, звертається увага на особливості прояву змістовного, емоційного і поведінкового компонентів морального виховання.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, розумово відсталі діти.

В статье рассмотрены основные теоретико-практические положения проблемы нравственного воспитания умственно отсталых младших школьников, в частности, обращается внимание на особенности проявления содержательного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственного воспитания.

Ключевые слова: мораль, нравственное воспитание, умственно отсталые дети.

Першочергове значення для розвитку дитини як соціальної особистості мають знання нормативів поведінки. Розвиваючись через спілкування з дорослим індивід оволодіває необхідними навичками, засвоєння яких передбачає вироблення звички

поведінки, в якій обов'язково повинен бути емоційно-збуджуючий початок; розуміння і усвідомлення їхнього значення; вироблення певного емоційного ставлення до цих норм.

З метою вивчення особливостей морального розвитку розумово відсталих дітей можливо його поділити на три компоненти: інтелектуальний, мотиваційний, дійовий. Основою такої диференціації послужили дослідження в загальній психолого-педагогічній літературі: І.Д. Бех, С.Д. Максименко, І.С. Мар'єнко, І.Д. Зверєва, Л.Т. Коваль, П.Д. Фролов і спеціальній: Г.М. Дульнєв, О.М. Вержиховська та інші.

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих дітей неможлива без формування моральної свідомості, мотивів діяльності і відповідної соціальної поведінки. З допомогою цих чинників у процесі морального виховання розумово відстала дитина формується як особистість. Потрібно зазначити, що стосовно розумово відсталих осіб ця проблема набуває особливого значення.

Справа в тому, що наявність органічного порушення суттєво ускладнює соціально-нормативну адаптацію, підвищує вірогідність відхилень у поведінці та дотриманні моральних норм. Але, як зазначають дослідники (Л.С. Виготський, І.Г. Єременко, Г.М. Дульнєв, В.М. Синьов та інші) інтелектуальний дефект не може розглядатись в якості фактора, який призводить до порушення аномальною особистістю соціальних норм. На їх думку порушення інтелекту не є першопричиною порушення поведінки. Це є наслідок недостатнього виховання, правильної організації роботи в школі, в сім'ї, невміння або небажання допомогти розумово відсталій дитині.

Важливо підкреслити, що вітчизняна корекційна педагогіка передбачають принципову спільність соціальної спрямованості виховання учнів допоміжних шкіл, реабілітаційних центрів. Таке розуміння сутності виховного процесу утвердилось в боротьбі з теоріями, які визначали, що розумово відсталість обов'язково поєднується з моральною дефективністю, тобто з біологічно обумовленою аморальністю. Найкращим запереченням цієї теорії є досвід роботи допоміжних шкіл. Він свідчить, що розумово відсталі діти включаються у трудове життя суспільства і дотримуються моральних норм, можуть адекватно спілкуватися і повноцінно жити у нормальному суспільному середовищі.

Моральні якості особистості є продуктом впливу середовища, в тому числі і педагогічного фактору як одного з його складових. Це,

в свою чергу свідчить, що поведінка випускників допоміжної школи визначається якістю виховної роботи на протязі всього періоду їх навчання.

Система моральної свідомості, яка формується у дитини протягом усього життя і визначає її соціальну поведінку повинна бути об'єктом педагогічного впливу. Провідну роль у цьому процесі відіграє оволодіння, а також усвідомлення суспільно значущих моральних норм, правил, якостей. У процесі формування системи моральної свідомості діти повинні усвідомлювати конкретні практичні дії, які спрямовуються на задоволення тих або інших потреб. І поряд з накопиченням у свідомості запасу конкретних свідчень, про значимість окремих дій, вони повинні узагальнюватись, тобто учні повинні навчатися робити конкретні висновки на рахунок того чи іншого морального вчинку.

Педагоги (В.В. Воронкова, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко та інші) зазначають, що формування особистості відбувається лише через оволодіння нею загальнолюдськими культурними цінностями, але при цьому вона не є пасивною по відношенню до їх накопичення. В учнів допоміжної школи таким регулятором поведінки дитини виступає педагог. При цьому потрібно зазначити, що особливості психічного розвитку учнів допоміжної школи ускладнюють процес виховання у них моральних якостей. Але, не дивлячись на це педагог повинен добиватись того, щоб розумово відстала дитина зрозуміла суть і справедливість моральних норм, які ставить перед нею суспільство, а також необхідність їх дотримання.

Успішність розв'язання багатогранних завдань морального виховання учнів допоміжної школи неможливо без з'ясування критеріїв вихованості як головного психологічного механізму, який визначає дієвість моральних норм і отримання регулярної інформації по зміни, які відбуваються у дітей під впливом цілеспрямованого процесу. Якщо про ефективність навчання можна судити з успішності, то доказом ефективності виховання служить підвищення рівня їхньої вихованості та адекватної реакції на зовнішні впливи.

Дослідники І.Д. Зверєва, Л.Г. Коваль, П.Д. Фролова вважають, що головним еталоном, за яким встановлюється рівень вихованості людини, виступають суспільні моральні норми, що передбачають сформованість таких особистісних якостей як любов до батьківщини, сумлінна праця, колективізм, товариська взаємодопомога, гуманізм, чесність, справедливість. Не менш важливими показниками моральної вихованості є працелюбність,

сумління, ставлення до людей праці, тощо. Слід відмітити, що головна соціальна функція моральних норм - це регулювання тієї чи іншої діяльності кожної людини в суспільному середовищі. У свою чергу моральні норми - це фактор суспільної свідомості. Вони є формою регулювання поведінки індивіда в суспільстві. Моральні норми - це основна складова моральної свідомості, що поступово змінюється з розвитком суспільства. Більше того, для здійснення своєї регулюючої дії вони повинні інтеріорізуватися особистістю, стати її внутрішньою самосвідомістю і самооцінкою. Тому у стосунках між людьми у нашому суспільстві утвердилися такі моральні норми як чуйність, ввічливість, доброзичливість, повага до інших тощо.

На думку Т.І. Пороцької найбільш високим рівнем моральної вихованості, до якого прагне вихованець, є сформованість у дитини не лише моральних знань, а їх внутрішнє усвідомлення. Тому дослідник зазначає, що для того, щоб моральні норми поступово ставали внутрішніми потребами дитини потрібно систематично здійснювати контроль рівня моральної вихованості. Цей контроль може здійснюватись через засвоєння нових понять, правил тощо.

Існують і інші думки з приводу показників та критеріїв моральної вихованості. Так, О.М. Вержиховська в основу моральної вихованості покладає моральні якості, оскільки саме вони визначають і регулюють поведінку людини у всіх сферах суспільного життя. У моральних якостях людини найвиразніше виявляється сутність її внутрішнього суб'єктивного ставлення до дійсності: до явищ суспільного життя, до оточуючих людей, до праці, до самого себе як члена колективу, до суспільства в цілому. Окрім того, одним із компонентів формування моральних якостей є мотиваційний, що підтверджує актуальність обраної тематики [2].

У дітей з нормальним інтелектом швидше формується знання морально-етичних норм і правил, повільніше - моральна поведінка, тоді як у розумово відсталих дітей моральні норми і правила формуються повільно і вимагають багаторазового повторення. Їхня поведінка не усвідомлена і ситуативна, моральні якості не розвинуті, звідси і розбіжність між знаннями та їх практичним застосуванням, вибірковість у наслідуванні моральним настановам.

У вихованні як системі взаємопов'язаних і взаємообумовлених якостей особистості домінуючу і визначальну роль відіграють такі властивості, як доброта, чесність, чуйність. Справжню цінність конкретних якостей можна визначити лише при умові, якщо врахувати сутність спонукань, що лежать в основі їх вияву у

поведінці особистості. Відомо, що в будь-якій діяльності можна виділити дві сторони - операційну і мотиваційну. В той час, як перша проявляється у певних уміннях та навичках, що виступають переважно у зовнішніх поведінкових актах, то друга є суто внутрішньою характеристикою особистості.

Критерієм вихованості можуть служити лише ті якості, які сформувалися в особистості в єдності операційної і мотиваційної сторін її поведінки. Слід особливо підкреслити, що внутрішня обумовленість поведінки, сформованість соціальних мотивів дій та вчинків, і передусім моральної активності, є однією з найнеобхідніших критеріїв вихованості особистості. Вони найбільшою мірою свідчать про ефективність всіх видів виховання.

Моральна вихованість дитини визначається не стільки рівнем її теоретичних знань про поведінку, в практичній діяльності моральні норми, скільки їх фактичним дотриманням з власної ініціативи, що обумовлюється сформованістю стійких моральних потреб та відповідних мотивів. При визначенні критеріїв вихованості особистості необхідно брати до уваги віковий фактор, з яким пов'язані своєрідність і реальні можливості психічного розвитку індивіда.

При формуванні моральних норм значну роль відіграють емоції. Емоції людини виступають продуктом історичного розвитку суспільства, вони є об'єктивною формою вираження потреб індивіда, виникають у зв'язку з діяльністю, спрямованою на їх задоволення і стимулюють особистість працювати у певному напрямку. Важливість емоцій у розвитку особистості відзначалася у дослідженнях Д.Л. Додонова, Д.Б. Єльконіна, С.Л. Рубінштейна та інших. Вони вказували, що емоція в ролі оцінки спрямовує діяльність людини на оволодіння тими чи іншими позитивними цінностями і на подолання негативних, а в ролі самостійної цінності "насичує значимістю" сам процес діяльності, формуючи у суб'єкта прагнення до неї. В емоційних переживаннях дітей проявляється ставлення до певної норми поведінки, обумовлене своїм досвідом.

Завдання вихователя полягає в умінні викликати у них позитивні переживання і знищити появу негативних. Психологи Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв та інші у своїх дослідженнях стверджують, що за умови опосередкування соціальної діяльності дітей емоційними переживаннями у них відбувається розуміння та бажання їхньої необхідності.

І.С. Мар'єнко показує, що моральне виховання є найважливішою складовою доцільного розвитку особистості, спрямованого на

засвоєння нею історично вироблених моральних цінностей. Про ефективність морального виховання свідчить моральний розвиток людини. Найважливішими складовими морального розвитку є моральні знання (як основа моральної свідомості), емоційне ставлення до норм моралі, моральна поведінка.

О.М. Вержиховська зазначає, що моральний розвиток людини визначається моральною вихованістю – особливою формою внутрішньої активності, що забезпечує можливість дотримання норм моралі та відповідного до них ставлення. Найбільш загальним, вершинним показником моральної вихованості особистості є її моральні якості, які розглядаються як основа моральної поведінки. Моральні якості інтегрують найважливіші показники морального розвитку: змістовний, мотиваційний, дійовий. їх формування можливе на основі становлення відповідних етапів морального розвитку: усвідомлене засвоєння знань про норми моралі; стимулювання позитивного ставлення до норм закріплення моральної поведінки, організація досвіду моральної поведінки. Забезпечення становлення всіх компонентів є необхідною умовою формування у дитини, як нормальної, так і з порушеннями інтелекту, моральних якостей та її морального розвитку в цілому.

Розумово відсталим молодшим школярам властиві особливості прояву змістовного, емоційного і поведінкового компонентів становлення моральних якостей. Більшість з них мають певні знання про норми моралі, які характеризуються недостатньою сформованістю за повнотою, адекватністю, усвідомленістю. У них не знаходять відображення всі найсуттєвіші складові їх змісту. У знаннях учнів 1-2 класів переважають складові змісту норм моралі, що пов'язані з їх повсякденною життєдіяльністю, оточенням, стосунками з дорослими; у знаннях учнів 3-4 класів знаходять місце складові змісту норм, зорієнтовані на стосунки з однолітками і більш широкі соціальні контакти, відносини. У цілому знання розумово відсталих молодших школярів характеризуються обмеженням, недостатньо адекватним, диференційованим і усвідомленим трактуванням суті моральних норм.

Розумово відсталі молодші школярі в основному характеризуються позитивним, але не достатньо стійким і дієвим ставленням до норм моралі і їх дотримання в поведінці. Рівень сформованості мотиваційного компонента становлення моральних якостей у дитини значною мірою визначається наявністю знань про

норми моралі, їх змістом, розумінням суті, зв'язком з можливістю задоволення власних потреб.

Учні молодших класів допоміжної школи мають незначний рівень сформованості поведінкового компонента становлення моральних якостей, що залежить від наявності знань про норми моралі, розуміння їх суті, ставлення до них, набутого досвіду моральної поведінки. Виконання моральних норм розумово відсталими учнями носить характер ситуативності, недостатньої послідовності, прагматичності, обмеженості вузьким колом переважно пасивних відносин з оточенням, що зазнає незначних змін протягом навчання в перших-четвертих класах.

Рівень моральної вихованості розумово відсталих молодших школярів значно підвищується за умови спеціального педагогічного забезпечення формування мотиваційного компоненту. Отже, при цьому найбільшого розвитку зазнає рівень сформованості емоційного показника - позитивного за характером, стійкого, дієвого ставлення до норм моралі та моральної поведінки; найменшого – загальний рівень сформованості змістового компонента - знань про норми моралі і щонайперше їх усвідомленості. Ці дані є підставою для визначання пріоритетів у послідовності та інтенсивності корекційно-виховного впливу на моральний розвиток розумово відсталих молодших школярів, визначення найбільш сформованих у них складових розвитку позитивного характеру як певної опори для педагогічного процесу.

Вивчення проблеми морального виховання і розвитку розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку дало нам змогу побачити, що у розумово відсталих дітей з раннього дитинства спостерігається знижена активність та орієнтовна діяльність, переважають фізіологічні потреби, емоційна нестійкість, низький рівень адаптаційних можливостей, недостатній розвиток мовлення, що призводить до низького рівня розвитку мотивів моральної поведінки, а саме їх поведінкового усвідомлення та недостатньої систематизації за ступенями значущості.

Повноцінна соціальна адаптація розумово відсталих дітей неможлива без формування змістовного, мотиваційного та інтелектуального компонентів моральної вихованості, становлення моральної свідомості, емоційності та мотивації поведінки, її дієвості. А саме, розвиток цих компонентів ускладнюється наявністю у дітей органічного порушення. Зазначимо й те, що інтелектуальний недолік не може розглядатися в якості основного

фактору низького рівня моральної вихованості, тому що цьому сприяє насамперед недостатній і несвоєчасний психолого-педагогічний вплив на дитину зі сторони оточення. Підтвердженням цих положень виступає досвід допоміжних шкіл, який свідчить про те, що за умов правильної організації діагностичної та корекційно-виховної роботи розумово відсталі випускники адаптуються до соціуму, дотримуються моральних норм, адекватно спілкуються і повноцінно живуть серед інших людей.

Список використаних джерел

1. Вержиховська О.М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей особливостями інтелектуального розвитку: Навчально-методичний посібник / Вержиховська О.М., Бонецька О.М., Козак А.В. – Кам'янець-Подільський: ТОВ “Друк-Сервіс”, 2013. – 372 с.
2. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: монографія. / О.М. Вержиховська. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 228 с.
3. Висоцька А. М. Виховна робота. 1-4 класи. Програма для допоміжної школи / А. М. Висоцька, А. В. Лапін, Я. Нікітіна // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 31-35.
4. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
5. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища школа, 1985. – 327с.
6. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В.А. Липа. – Донецк : Лебидь, 2002. – 327 с.

The article describes the main theoretical and practical problems of moral education provision mentally retarded younger pupils in particular drawing attention to the peculiarities of meaningful, emotional, and behavioral components of moral education.

Keywords: ethics, moral education, mentally retarded children

Отримано 8.12. 2013

УДК 376.36+433.016

О.М. Малецька

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ЗНМ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті висвітлено узагальнені результати роботи фахівців реабілітаційного центру щодо надання логопедичної допомоги розумово відсталим вихованцям щодо подолання у них загального недорозвинення мовлення.

Ключові слова: діти-інваліди, мовленнєвий розвиток, корекція мовленнєвих умінь, розумові здібності.

В статье представлены обобщенные результаты работы сотрудников реабилитационного центра по предоставлению логопедической помощи умственно отсталым воспитанникам в вопросе преодоления у них общего недоразвития речи.

Ключевые слова: дети-инвалиды, речевое недоразвитие, коррекция речевых умений, умственные способности.

Непереборною істиною є те, що підвалини будівлі людських стосунків, які розбудовуються у часи туги та смутку є не менш міцною і не менш тривалою у порівнянні із монолітом благополуччя та комфортного існування. Спільне протистояння біді – об'єднує людей, відшаровує слабодухість, лицемірство, виявляє реальний стан речей. Під дахом Городоцького районного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів спільна біда, і спільна мета протистояння людському нещастю об'єднало дітей та дорослих.

А нещастя тут у кожного своє: дитячий церебральний параліч, затримка психічного розвитку, розумова відсталість, дитячий аутизм і т.д.

Не є таємницею що достукатись крізь щільний панцир до людства та людяності важко. Засобом, який руйнує мури жалю чи зневаги, відкриває безмежність світу, наближає дитячі мрії до їх здійснення є с л о в о. Слово, яке об'єднує, слово яке розважає, слово що бентежить душу, слово у хвилини радості та туги.

Нажаль, спілкування значною частиною вихованців нашого закладу ускладнене досить важкими мовленнєвими вадами, які ще більше обмежують обмежені можливості, звужують коло спілкування, а інколи унеможливають цей процес. Особливі діти.... особливі умови..... свої особливості має і корекційний процес.

Процес спілкування ускладнюється загальним недорозвитком мовлення різного рівня, що досить часто комбінуються із іншими мовленнєвими порушеннями (дизартріями, ринолаліями і т.д.), які в сукупності виступають як вторинний дефект розумової відсталості. Мабуть зайвим, в даному випадку, буде обґрунтування актуальності корекції даної проблеми. Успішність корекційно-розвивальної роботи – розширює можливості, розфарбовує сірість, зміцнює зв'язок з навколишнім.

Здійснення корекції розвитку мовлення здійснюється в сукупності із корекцією інших психічних процесів, насамперед з мисленням.

Розв'язанням даної проблем, а саме, здійсненням наукових досліджень, розробкою методологічних підходів, напрямків корекційної діяльності займалися ряд вітчизняних та закордонних науковців. Неоціненним в даній царині є вклад видатних науковців Л. Виготського, Т. Власової, О. Лурія, Р. Левіної, Р. Белової-Давід.

Специфіка роботи вчителя-логопеда та інших педагогічних працівників реабілітаційного закладу полягає у тому, що виховний та реабілітаційний процес здійснюється більшою мірою у індивідуальній формі. При здійсненні логопедичних занять враховуються нозологічні, інтелектуальні, індивідуально-типологічні особливості, вікові особливості вихованців.

Розумові здібності вихованців, із ЗНМ з якими здійснюється корекційно-розвиваюча робота відповідають рівням – помірної та легкої розумової відсталості, затримки психічного розвитку. Низький рівень розвитку когнітивних процесів та рівень усвідомлення необхідності виправлення мовленнєвих порушень, явища декомпенсації ускладнюють цей процес. Вікова градація вихованців, що потребують логопедичної допомоги від 3-ьох до 18 років

Слід виділити специфічні особливості логопедичної роботи з "особливими" дітьми:

1. Постійний пошук індивідуальних підходів до дитини. У роботі неможливо орієнтуватися на "середню" дитину. Кожний вихованець у повному сенсі "особливий": у нього свій тип

сприйняття, уваги, пам'яті, характер і темперамент. Це унеможлиблює роботу зі стандартної технології: кожна дитина вимагає свого підходу.

2. Логопедичні заняття носять комбінований і ігровий характер. Співвідношення ігрових моментів залежить від віку та складності інтелектуального порушення. Заняття містить у собі роботу над рухливістю артикуляційного апарата, над звуками мовлення, розвитком фонематичного слуху, лексико-граматичного складу мови, зв'язним мовленням. Всі заняття проходять в ігровій формі. Використовуються мовні ігри, яскраві, цікаві іграшки. Гра є необхідністю, без якої неможливі позитивні результати.

3. Формування наслідувальної діяльності. Перший крок корекційної роботи - розвиток довільної уваги. Важливо, щоб дитина "побачила", "почула", звикла вслухуватися в мову. Тому логопед починає роботу з наслідувальної здатності дитини, учить його наслідувати дії з предметами (м'ячем, кубиками й ін.), рухам рук, ніг, голови. Це - основа для переходу до наслідування артикуляційним рухам, звукам, словам.

4. Організація контексту занять. Відомо, що удержати довільну увагу у таких дітей надзвичайно складно. Тут важливий кожний дріб'язок. Розташування обладнання, відсутність зайвих предметів у полі зору дитини, використання іграшок, до яких у нього є особливе відношення й специфічний інтерес, місце розташування логопеда. Важливо відзначити, що те, до чого звикають особливі діти, впливає на успішність занять. Тому важливо знати їхні звички й використати це в організації контексту занять.

6. Моделювання ситуацій досягнення. "Особлива" дитина звикає до того, що звикає до того, що всі дорослі – від батьків до педагогів прагнуть її зрозуміти як би з "півслова". З одного боку – це прекрасно, але з іншого боку - у неї може втрачатися мотив, бажання навчитися (наскільки це можливо для її рівня розвитку) говорити правильно. Саме тому, на заняттях потрібно створювати такі умови, щоб у дитини виникала потреба говорити.

7. Повільний темп формування нових навичок. Може здатися, що робота логопеда ні до чого не приводить, проходить даремно. Від "особливих" дітей неможливо очікувати швидкого результату. У них немає оперативного реагування. Вони тривалий час "поглинають" інформацію, начебто "записують" її на свій внутрішній магнітофон. Іноді результат роботи може з'явитися

через 2-3 роки. Ця особливість сприйняття дітей не повинна лякати педагогів.

8. Постійна затребуваність придбаних навичок. Вся логопедична робота проходила б без результату при відсутності тісного контакту з батьками, вихователем і вчителем-реабілітологом. Саме вони забезпечують затребуваність тих навичок, над якими йде робота на логопедичних заняттях. Спільно проговорюються дрібні зміни в поведінці дитини, логопед просить батьків вдома, а педагогів на заняттях провокувати дитини на застосування навичок, що відпрацьовують. Від педагогів логопед одержує інформацію про стан дитини після занять, і з врахуванням цього планує подальшу стратегію. Це особливо важливо при роботі з безмовними дітьми. Якщо ж дитина володіє мовою, то співробітництво з педагогами полягає в роботі над автоматизацією звуків, розвитком лексико-граматичного складу мови. В "особливих" дітей процес автоматизації звуків дуже важкий і тривалий. Якщо поставлений звук не закріплювати щодня, якщо постійно не стежити за правильністю його вимови при різних видах діяльності, у які включена дитина в центрі й дома, результат логопедичної роботи знеціниться. Те, що не може відстежити логопед, можуть контролювати педагоги й батьки. І в цьому полягає їхня величезна допомога.

Результативність здійснення роботи можна показати на досягненнях вихованок центру.

Вихованка О., 13 років:

На час вступу в Центр в 2004 році – ЗНМ I рівня, рівень IQ – 80 (за інтелектуальною шкалою Векслера для дітей), рівень короткочасної пам'яті – низький, завдання пов'язанні із дослідженням сприймання – виконує частково, рівень аналітико-синтетичних операцій, класифікації, порівняння – низький.

На даний час (2013р) – ЗНМ III рівня, рівень IQ – 83 (за інтелектуальною шкалою Векслера для дітей), рівень короткочасної пам'яті – середній, завдання на дослідження рівня аналітико-синтетичних операцій, класифікації, порівняння – низький, але виконується на наочному матеріалі.

Вихованка О., 16 років;

На час вступу в Центр в 2002 році – ЗНМ I рівня, дизартрія, рівень IQ – 40 (за інтелектуальною шкалою Векслера для дітей), рівень короткочасної пам'яті – низький, завдання пов'язанні із дослідженням сприймання – низький, рівень аналітико-синтетичних операцій, класифікації, порівняння – дуже низький.

На даний час (2013р) – ЗНМ II рівня, дизартричні прояви згладжені, рівень IQ – 42 (за інтелектуальною шкалою Векслера для дітей), рівень короткочасної пам'яті – середній, завдання на дослідження рівня аналітико-синтетичних операцій, класифікації, порівняння – низький, але виконується на наочному матеріалі, з незначними труднощами здійснюються завдання пов'язані зі дослідженням сприймання.

Корекцію дефектів звуковимови необхідно пов'язувати з розвитком пізнавальної діяльності, формувань операцій аналізу, синтезу, порівняння. Велика увага приділяється розвитку загальної і мовленнєвої моторики, вихованню слухового сприйняття, уваги, пам'яті.

Корекцію порушень звуковимови пов'язують з розвитком мовленнєвої функції в цілому, тобто з розвитком фонематичної сторони мови, словника, граматичного ладу мовлення. Приділяється увага розвитку чітких уявлень про звуковому складі слова, виділенню звуку зі слова, визначення місця звуків у словах, уточненню смислорозрінявальну функції звуків мови. З метою подолання порушень лексико-граматичної сторони мови у процесі корекційного впливу ведеться робота по збагаченню словникового запасу, уточненню значення слів, з розвитку семантики слова, формування лексичної системності та семантичних полів. Особливої уваги вимагає предикативний словник (дієслова та прикметники). Важливим напрямком логопедичного впливу є засвоєння дітьми слів узагальнюючого характеру, займенників, числівників, прислівників.

Робота над граматичними формами: від конкретного до абстрактного, від семантично простих форм до більш складних, від простих по граматичному оформленню до більш складним здійснюється з труднощами. Також великі труднощі викликає робота над відмінковими закінченнями, розвитком функції словозміни, словотвору.

Корекція порушень писемного мовлення у школярів з інтелектуальним недорозвиненням тісно пов'язана з розвитком у них пізнавальної діяльності, аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування.

Так широко використовується порівняння фонетично близьких звуків, аналіз структури пропозиції, звуко-складової структури слова, розвиток зорово-просторового аналізу і синтезу.

Усунення порушень читання і письма проводиться в тісному зв'язку з корекцією порушень мовлення як системи, з корекцією

дефектів звуковимови, фонематичної сторони мови, лексико-граматичного ладу.

Таким чином, усі напрямки корекційної програми органічно пов'язуються один з одним, а не проводяться відокремлено. У процесі роботи виявляються особливості симптоматики, етіопатогенезу, структури мовленнєвого дефекту в дітей з порушеннями психофізичного розвитку; визначається динаміка мовленнєвого розвитку в процесі цілеспрямованої логопедичної роботи; здійснюється комплексна диференційована система психолого-логопедичної роботи, що враховує вплив не тільки на всі компоненти мовлення й на різні етапи продукування мовленнєвих висловлень, але й на розвиток немовних психічних функцій, на формування особистості дитини з одночасною регуляцією соціальних відносин.

Система корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливостями психофізичного розвитку в структурі комплексного впливу сприяє не тільки вдосконалюванню корекційно-логопедичного процесу, спрямованого на подолання мовленнєвих порушень, але й на оптимізацію процесу формування особистості, виховання й навчання дітей, більш успішну соціальну адаптацію в цілому.

Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. *Логопсихологія*. – К: Знання, 2010. – 288 с.
2. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 1995. – 348 с.
3. Соботович Є., Трофименко Л. Особливості засвоєння дітьми із ЗНМ узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності // *Дефектологія*. – 2000. – №1. – С. 16-26.
4. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Т. В. *Основы логопедии*. – М.: Просвещение, 1989. – 156 с.

The paper summarizes the results of the staff of the rehabilitation center to provide speech therapy to mentally handicapped pupils in overcoming underdevelopment have in common speech.

Keywords: children with disabilities, speech underdevelopment, correction speech abilities, mental abilities.

Отримано 7.12.2013

УДК 376.056.3:37.016:811.161.2

У.Р. Мельник

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ ІГОР У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

У статті обґрунтовується необхідність використання різних видів гри в навчанні розумово відсталих школярів.

Ключові слова: розумово відсталі школярі, дидактична гра, корекційний вплив, навчальна діяльність.

В статті обґрунтовується необхідність використання різних видів гри в обучении умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, дидактическая игра, коррекционное влияние, учебная деятельность.

Основною формою організації навчальної діяльності учнів із вадами інтелекту традиційно залишається урок. Однак, залежно від тих завдань, які він повинен реалізувати, в допоміжній школі урок змінює свої цілі, зміст, структуру, методи, прийоми та засоби навчання. У програмі чітко визначено три мети навчання: навчальну, корекційно-розвивальну та виховну. Кожен урок у допоміжній школі є частиною складної, цілісної, динамічної системи змісту навчального матеріалу й організації роботи з ним, яка, насамперед, спрямовується на засвоєння учнями з розумовою відсталістю матеріалу, передбаченого темою уроку.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям із вадами інтелектуального розвитку виховати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення. Тому, застосування різних видів ігор у допоміжній школі є дуже актуальним. Адже саме ігри, ігрові заняття та прийоми підвищують ефективність сприймання школярами з розумовою відсталістю навчального матеріалу, урізноманітнюють їх навчальну діяльність, вносять у неї елементи цікавості.

Дослідженню гри та її впливу на розвиток дітей присвячено праці таких вчених, як А. Адлер, Ф.-Я. -Й.Бейтендейк, І. Власова,

В.Воронова, В. Гелло, К.Грос, Д. Ельконін, Щ.Запорожець, А. Матусик, Д.Менджерницька, Г. Спенсер, З.Фрейд, Г. -С.Холл і ін.

У сучасній корекційній педагогіці психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідну діяльність дітей дошкільного віку, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. На цих проблемах зосереджувався Л. Виготський і вчені, які репрезентують його школу (Щ.Запорожець, Д. Ельконін, О.Усова). Вони переконували, що виховний потенціал гри може бути реалізованим тільки за умови спрямування її дорослими. Цю точку зору розвинуто в працях французького психолога А. Валлона, її підтримували також представники педагогічної науки: Р.Пфютце, І. Хоппе, Л.Шройтер (Німеччина), Д. Ковач, О.Ваг, П. Баконі (Угорщина), Л.Белінова (Чехія), Е. Петрова, С.Аврамова (Болгарія).

Такі українські науковці, як Л.Артемova, Г. Григоренко, К.Щербакова досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток моральних стосунків у творчих іграх. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дитини, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу, і дітям зрозуміле співвідношення мотиву та мети гри.

Незважаючи на те, що ігри широко вивчаються у психологічній і педагогічній практиці, постає необхідність у впровадженні ігор у навчальний процес допоміжної школи. Саме тому наше дослідження присвячене особливостям використання різних видів ігор у допоміжній школі із метою корекційного впливу на розумово відсталих учнів. У статті опишемо корекційний вплив різних видів ігор на основі нашого практичного досвіду. Дослідження проводилося на базі допоміжного класу при Львівській спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті "Довіра".

Гра є багатоманітним за змістом, характером, формою явищем.

Одна з перших класифікацій гри належить К.Гросу, який поділяв ігри на дві групи:

- експериментальні („ігри звичайних функцій”). До них належать сенсорні, моторні, інтелектуальні, афективні ігри, вправи для формування волі. На думку Гроса, у своїй основі ці ігри мають інстинкти, що забезпечують функціонування організму як цілісного утворення та визначають зміст ігор;

- спеціальні („ігри спеціальних функцій”). До цієї групи належать ігри, під час яких розвиваються необхідні для використання в різних сферах життя (суспільного, сімейного)

часткові здібності. Їх поділяють за інстинктами, які в дітей проявляються та вдосконалюються.

Відомий німецький психолог Вільям Штерн класифікував ігри на індивідуальні (за задумом дитини) та соціальні (спільні з іншими). При цьому він спирався на вихідне положення своєї теорії конвергенції про необхідність розвивати внутрішні сили дитини, її здібності й одночасно враховувати вплив середовища, в якому вона перебуває. На його погляд, зовнішній фактор (соціальне оточення) дає лише матеріал для гри, вибір якої дитина здійснює інстинктивно.

Швейцарський психолог Ж. Піаже виокремлював:

- ігри-вправи (виникають у перші місяці життя дитини);
- символічні ігри (найпоширеніші ігри дітей віком від двох до чотирьох років):

- ігри за правилами (ігри дітей від семи до дванадцяти років).

Більш детальну класифікацію ігор запропонувала сучасна американська дослідниця Катрін Гарвей, поділивши їх на:

- ігри з рухами та взаємодією (відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей);
- ігри з предметами (починаючи з маніпуляції, далі – практика та тренування до повного вдосконалення);
- мовленнєві ігри (створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту, - пісеньок, лічилок, приказок, жартів);

• ігри із соціальним матеріалом („драматичні” або „тематичні”). Організують їх діти самостійно, розвивають за власним задумом. Як правило, ці ігри мають персонажів двох типів: стереотипних (мама, лікар і ін.) і тих, що змінюються;

- ігри за правилами, заданими дорослими;
- ритуальні ігри (засновані на рухах, ігрових предметах, мові, соціальній умовності).

Узявши за основу класифікації ігор психологічні принципи, російський педагог П. Лесгафт виокремив сімейні („імітаційні”) ігри, в яких діти дошкільного віку повторюють те, що бачать у навколишньому житті, та шкільні ігри, які мають певну форму, конкретну мету та правила.

Класифікація С. Новосьолової, маючи в своїй основі організаційно-функціональне джерело ігор, розрізняє:

- самостійні ігри (виникають із ініціативи дітей):
- ігри-експериментування;

сюжетні ігри (сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані);

- ігри, що виникають із ініціативи дорослого, який використовує їх із освітньою та виховною метою:

- навчальні ігри (дидактичні, сюжетно-дидактичні, рухливі);
- розважальні ігри (ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театральні-постановні);

- ігри, що мають своїм джерелом історичні традиції етносу (народні). Можуть виникати з ініціативи дорослого, старших дітей.

Сучасна педагогіка найчастіше послуговується такою класифікацією ігор:

- Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

- Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків; ігри-естафети) та дидактичні ігри (словесні, з іграшками, настільно-друковані) [3, 5].

Кожна класифікація є досить умовною та не вичерпує всього різноманіття ігор. Перехід дітей від одного виду гри до іншого залежить як від віку, так і від індивідуальних уподобань. Уникаючи надмірної регламентації, педагог повинен сприяти розвитку різних видів ігрової діяльності дітей із розумовою відсталістю.

Дидактична гра – це навчальна гра, вона використовується у навчально-виховному процесі допоміжної школи для закріплення й уточнення знань дітей про довкілля. Учені визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування в дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних.

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються та розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки) або будуватися тільки на словесній основі. У практиці освіти в допоміжній школі дидактична гра розглядається як ігровий метод навчання у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття (гра-вправа). Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та

самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить педагогові, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми.

У дидактичній грі як формі навчання закладено одночасно два завдання: навчальне (пізнавальне) та ігрове (розважальне) [4]. Відповідно до цього, вчитель допоміжної школи водночас навчає дітей і грає разом із ними, а діти з розумовою відсталістю, граючись, навчаються. Пізнавальний зміст навчання виражається у певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, сенсорне виховання та мовленнєвий розвиток дітей із вадами інтелектуального розвитку. Дидактичні завдання ставляться перед дітьми не безпосередньо, як на уроці, а тісно пов'язуються з ігровими завданнями та ігровою дією. Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вчителя і бажання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає розумово відсталіх дітей до розумової активності, як того вимагають умови та правила гри (краще сприймати довкілля, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, добирати та групувати предмети).

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її серед інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри є дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального та виховного впливу з боку педагога допоміжної школи. Це можуть бути такі завдання: розвиток мовленнєвого спілкування, розвиток мовленнєвого апарата, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення та розширення словникового запасу [4]. Ігрове завдання виконується дітьми в процесі ігрової діяльності, викликає їхній інтерес, активність, бажання та потребу розв'язати його.

У дидактичних іграх уточнюються уявлення розумово відсталіх дітей про довкілля, систематизуються знання, розвиваються розумові процеси та операції, просторова орієнтація, кмітливість, увага, збагачується словник. Дидактичні ігри використовуються на уроках з розвитку мовлення як один із методів закріплення набутих знань і на цій основі вирішення мовленнєвих завдань: виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення лексичного запасу розумово відсталіх дітей,

розвитку зв'язного мовлення. Дидактичні ігри входять до складу комплексних, тематичних, контрольних, інтегрованих мовленнєвих завдань. Вони також плануються в індивідуальній роботі з розумово відсталими дітьми впродовж цілого дня [1].

В окрему групу виокремлюють словесні ігри (А.К. Бондаренко, О.І. Сорокіна, А.І. Максаков, Г.А. Тумакова, Є.І. Удальцова, Г.С. Швайко та ін.). На жаль, у педагогічних джерелах відсутнє визначення словесної гри. А.К.Бондаренко у своїх дослідженнях пов'язує словесні ігри насамперед із інтелектуальним розвитком дитини і зокрема, з розвитком мислення. У словесній дидактичній грі діти вчаться діяти з речами, яких у цей час не сприймають, вони оперують уявленнями про ці предмети. У словесних іграх розумово відстала дитина самостійно вирішує різноманітні розумові завдання: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості та відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді тощо.

Німецький педагог Б.Базедов писав, що дітям дають велике задоволення ігри, в яких вони видові поняття об'єднують родовим і до родового поняття добирають видові. Підкреслюючи значення ігор у розвитку розумових здібностей дітей, італійський педагог Д.А. Колоцца вбачав у словесних іграх насамперед розвиток і вдосконалення розумових операцій.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що ніхто з учених не виокремлює мовленнєвої спрямованості словесних ігор, не акцентує уваги на слові, мовленні як провідному, стрижневому ігровому засобі.

Класифікацію ігор за мовленнєвим завданням започаткував В.М. Чистяков. На його думку, ігри, що навчають мови, переслідують таку мету:

- розширення запасу слів рідної мови;
- поглиблення й уточнення значень слів;
- розвиток і закріплення навичок зв'язного мовлення.

Важливу роль надавав учений наочності під час навчання. В окрему групу він виокремив „Ігри у слова”, метою яких є відгадування або знаходження слова, вигадкування, дописування, відгадування загадок.

Отже, словесна гра – це природний спосіб організації дітей із розумовою відсталістю, оскільки вона невимушено залучає дітей у міжособистісне спілкування. Знання, доступні та цікаві дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, охоче засвоюються та

відображаються, ускладнюються в ході словесної гри, коли в них виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять.

Розвиток мовлення у розумово відсталих дітей засобами словесної гри будується з опорою на емоційно-вольову сферу особистості дитини; її творчу уяву, мотиваційну діяльність. Дитині з інтелектуальною недостатністю важливо знати, для чого, з погляду мотивів її діяльності, її мети, необхідно виконувати ту чи іншу мовленнєву дію.

Поруч зі словесними іграми в лінгвістичній і особливо у психологічній літературі використовують термін „вербальні ігри”. З’ясуємо сутність вербальної гри.

Під вербальними іграми ми розуміємо словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв’язне (діалогічне, монологічне) мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення) і які побудовані за змістом художніх текстів. Вербальні ігри можна поділити на дві великі групи: репродуктивні та творчі ігри.

Під вербальними репродуктивними іграми розуміємо ігри відтворювального характеру, тобто ігри, в яких розумово відсталі діти відтворюють зміст (близько до авторського тексту) одного художнього твору (оповідання, казки, вірша, пісні).

До репродуктивних вербальних ігор належать ігри-драматизації, ігри за змістом художніх творів, ігри-інсценування, ігрові мовленнєві вправи за змістом художніх творів, ігрові мовленнєві казкові ситуації.

Творчі вербальні ігри – це самостійне створення дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку ігрового задуму та сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту декількох знайомих учням казок, оповідань тощо. До творчих вербальних ігор належать сюжетно-рольові ігри, театралізовані ігри, режисерські, ігри-небувальщини.

Найбільш поширеним видом репродуктивних вербальних ігор є ігри-драматизації. Гра-драматизація складається з двох частин: підготовки та самої драматизації. Перший етап підготовки до гри-драматизації передбачає заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту педагогом; слухання його звукозапису; бесіда з розумово відсталими дітьми, в ході якої визначаються характер і особливості голосів персонажів; переказ, у процесі якого закріплюється послідовність подій, що

відбуваються, прямої мови персонажів, переказу за ілюстраціями, сюжетними малюнками тощо.

Другий етап складається з комплексу виховних заходів, у процесі яких поряд із загальними навчально-виховними завданнями певної групи вирішуються і завдання підготовки до гри-драматизації: збагачення знань дітей із порушеннями інтелектуального розвитку про персонажів і події, що відбуваються, вправлення у читанні тексту, підготовка атрибутів і декорацій. Спеціально організовуються ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційні рухи, різні почуття, хода, міміка), необхідних для створення образу.

Третій етап – сама гра-драматизація, ігрове відтворення.

Серед вербальних творчих ігор особливу увагу слід звернути на сюжетно-рольові ігри. Сюжетно-рольова гра – це своєрідний, властивий дошкільному вікові спосіб засвоєння суспільного досвіду та своєрідна форма суспільного життя дітей із дорослими; це діяльність, в якій діти, виконуючи ролі та створюючи ігрову ситуацію, моделюють діяльність дорослих – її зміст, мотиви, завдання та норми взаємин, що існують між людьми. Саме тому використання сюжетно-рольових ігор у допоміжній школі посідає важливе місце. В ігровій ситуації молодші школярі допоміжної школи охоче вступають у спілкування з дорослими й однолітками. Рольове спілкування сприяє застосуванню точних граматичних конструкцій, оскільки діти з інтелектуальною недостатністю намагаються точно та виразно передати текст. У процесі гри учні домовляються про спільну гру, уточнюють задум, пояснюють, що саме вони роблять. При цьому мовлення, яке пояснює гру, завжди комусь адресоване. Відбувається спілкування розумово відсталих дітей із педагогами та один із одним.

Мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-розумових задач і живить цю діяльність. Мовленнєві ситуації поділяються на природні та штучні або навчальні. Природні мовленнєві ситуації виникають досить часто. Проте, на жаль, коло таких ситуацій обмежене. Вони не можуть забезпечити активізацію всього мовного матеріалу, що передбачений програмою.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної способом створення мовленнєвого стимулу, без якого мовленнєвий акт взагалі неможливий. По-перше, вона ставить розумово

відсталіх дітей в умови, близькі до умов реального словесного мовленнєвого спілкування. Це підвищує зацікавленість мовців, вони переконуються в тому, що можуть реалізувати свої мовні можливості в акті мовленнєвого спілкування. По-друге, в навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати весь якісно-граматичний матеріал, що вивчається, таким чином, щоб він виступав засобом вирішення якихось немовних, комунікативних завдань, а це, в свою чергу, сприяє кращому засвоєнню самого матеріалу. По-третє, за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій розвивається уява дітей із інтелектуальною недостатністю. Навчально-ігрові мовленнєві ситуації – ефективний засіб розвитку не лише діалогічного, а й монологічного мовлення.

Ігрові мовленнєві вправи є важливою складовою частиною кожного заняття з розвитку мовлення в допоміжній школі. Вони стимулюють мовленнєву активність розумово відсталіх дітей, сприяють удосконаленню їхнього мовлення.

Тренувальні вправи забезпечують максимальну частотну повторюваність мовленнєвих зразків. Серед тренувальних вправ ефективними є підстановочні та трансформаційні. Підстановочні вправи використовуються для засвоєння готового мовленнєвого матеріалу, а трансформаційні – для трансформування висловлювань як форми мовленнєвої реакції. За допомогою цих вправ вирішуються такі завдання: сприймання на слух різних конструкцій висловлювань; трансформування речень; відтворення трансформаційних речень.

У допоміжній школі можна широко використовувати ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення, а саме:

- звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Наприклад, „Знайди місце звука у слові”, „Хто як кричить?”, „Гойдалки”, „Гарячий чай”;
- граматично правильного мовлення: (композиційні, трансформаційні), вправи на складання речень із важким словом, словесні вправи на словоутворення („Знайди пару”, „Відгадай за описом”, „Який, яка, яке?”);
- збагачення словника: (підстановочні), словниково-логічні, словесні („Хто що робить?”, „Коли це буває?”, „Назви одним словом”, „Скажи навпаки”);
- діалогічного мовлення: реплікові вправи, питально-відповідні, умовна бесіда („Як можна дізнатися?”, „Розпитай у товариша”);

- монологічного мовлення: описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискусивні (коментувальні), композиційні (розповідь). Наприклад, „Склади речення”, „Відгадай, де це було”, „Коли ми даруємо квіти?”);
- комунікативної спрямованості: комунікативні („Відгадай, що я роблю”, „Хто краще скаже про весну”, „Є, було чи буде”).

У процесі проведеного дослідження доведено необхідність використання ігор у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, висвітлено ефективність корекційно-розвивального та навчального впливу на цю категорію дітей. За умови постійного використання ігор педагогами допоміжної школи спостерігається всебічний розвиток особистості розумово відсталого школяра, вища якість засвоєння знань, закріплення навчальних умінь і навичок, швидша соціалізація цієї категорії дітей у суспільство, розвиток їхнього мовлення. Адже лише гармонійне поєднання навчання, виховання та корекції призводить до розвитку особистості дитини в цілому.

Наше дослідження не претендує на повноту охоплення проблеми, перспективним напрямком може бути розробка, впровадження та вдосконалення індивідуально спрямованих та диференційованих ігор у навчанні розумово відсталих школярів в умовах спеціальних і загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія / А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка. 4-те видання, стереотипне / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2012. – 616 с.
4. Гаврик Н.В. Інтелектуальна гра / Н. В. Гаврик // Дошкільне виховання. – 2003. – №6. – с. 6-8
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
6. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / С. Ньюмен. – М. : Теревинф, 2004 – 236 с.

The article discusses different types of games and necessity of their use for teaching mentally retarded pupils.

Keywords: mentally retarded pupils, didactic game, correctional impact, training activities.

Отримано 8.12.2013

УДК 376: 056.36

І.І. Скалій

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

У статті визначається роль та корекційні завдання мультимедійної презентації при проведенні логопедичних занять з дітьми, що мають затримку психічного розвитку

Ключові слова: мультимедійна презентація, мовленнєва компетентність, молодші школярі із затримкою психічного розвитку, логопедичні заняття, корекційно-розвивальне середовище.

В статье определяется роль и коррекционные задачи мультимедийной презентации при проведении логопедических занятий с детьми, имеющими задержку психического развития.

Ключевые слова: мультимедийная презентация, речевая компетентность, младшие школьники с задержкой психического развития, логопедические занятия, коррекционно-развивающая среда.

В сучасному суспільстві стрімко розвиваються інформаційні та комп'ютерні технології, які суттєво впливають на всі сфери суспільного життя, у тому числі і на освіту. Сучасний зміст освіти передбачає активне впровадження комп'ютерних технологій у

загальноосвітні заклади. Згідно з визначенням ЮНЕСКО, комп'ютерна технологія навчання – це система освітньо-розвивальних процесів в дидактичному комп'ютерному середовищі [1]. Комп'ютер може використовуватись на всіх етапах навчальної діяльності. При цьому для учнів він виконує різноманітні функції: джерела інформації, учителя, робочого інструмента, наочного посібника, тренажера, ігрового середовища, засобу діагностики і контролю.

Інформаційні технології належать до ефективних засобів навчання і все частіше застосовуються у корекційній педагогіці. В останні роки ведеться дискусія про зміст, форми, методи корекційного навчання, які дозволяли б досягти максимально можливих успіхів у розвитку дитини з особливими пізнавальними потребами (С.П. Миронова, В.М. Синьов, А.Г. Шевцов та ін.) [5; 6]. У зв'язку з цим однією з актуальних проблем корекційної педагогіки є вдосконалення методів, прийомів і засобів, спрямованих на подолання і попередження мовленнєвих порушень.

Інформаційно - комунікаційні технології (ІКТ) дозволяють сприймати інформацію на якісно новому рівні, що значно підвищує пізнавальну активність дитини. Адже дитина повинна відчувати задоволення від кожного виконаного нею завдання, щоразу бачити результат своєї праці. Для цього найкраще підходять комп'ютерні засоби навчання, які позитивно впливають на мотивацію дітей до логопедичних занять. Психолого-педагогічні аспекти застосування комп'ютерних технологій у процесі корекції порушень мовлення розглянуті в роботах Т. К. Королевської, О. І. Кукушкіної, Л. Р. Лізунової та ін. [2; 3; 4].

Проте, незважаючи на актуальність проблеми, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про недостатню розробку інформаційно-комунікативних технологій, а зокрема інтерактивних ігор, для формування мовленнєвої компетентності молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Це й спонукало нас до обрання цієї теми дослідження.

Мета статті полягає у визначенні ролі та завдань презентації "Інтерактивні ігри для формування мовленнєвої компетентності молодших школярів класів інтенсивної педагогічної корекції" на логопедичних заняттях у навчально-реабілітаційному центрі.

Завдання вчителя-логопеда в світлі сучасних вимог освіти полягає не лише в тому, щоб сформувати мовленнєву компетентність кожного учня, але й вибрати такі інноваційні методи корекції, які дозволили б активізувати пізнавальну

діяльність дитини в процесі логопедичних занять. Процес навчання дитини з затримкою психічного розвитку (ЗПР) та вадами мовлення потребує тривалого часу та багато зусиль. З часом у дитини втрачається інтерес до занять з логопедом, зникає мотивація, адже корекція порушень мовлення є тривалим і трудомістким процесом. Використання ж комп'ютерних засобів значно підвищує працездатність і мотиваційну готовність дітей із затримкою психічного розвитку до проведення корекційних занять шляхом моделювання корекційно-розвивального середовища.

Одним із актуальних напрямків впровадження інформаційних технологій в роботу вчителя-логопеда є використання мультимедійних презентацій в програмі Power Point. Вони дають можливість урізноманітнити корекційний процес, зробити його більш наочним і динамічним, підвищити мотиваційну активність дітей, сприяють більш тісному взаємозв'язку вчителя-логопеда з батьками. Мультимедійні презентації – це зручний і ефективний спосіб надання інформації з допомогою комп'ютерних програм. Він поєднує в собі динаміку, звук та зображення, тобто ті фактори, які найбільш тривало утримують увагу дитини. Одночасний вплив на два важливих органи сприйняття (слух та зір) дозволяє досягнути значно більшого ефекту. За даними Центру прикладних досліджень Університету Штату Міннесота, дитина запам'ятовує 20% почутого і 30% побаченого, і більше 50% того, що бачить і чує одночасно. Мультимедійні презентації сприяють і розвитку довільної моторики пальців рук, що особливо актуально в логопедичній роботі. Адже, формування і розвиток спільної скоординованої діяльності зорового і моторних аналізаторів є важливим підґрунтям підготовки дітей до оволодіння письмом.

Зважаючи на описану вище актуальність, на логопедичних заняттях навчально-реабілітаційного центру "Особлива дитина" активно використовуються мультимедійні презентації, створені вчителями-логопедами. Так, наприклад, презентація "Інтерактивні ігри для формування мовленнєвої компетентності молодших школярів класів інтенсивної педагогічної корекції" сприяє корекції загального недорозвинення мовлення, зокрема, формуванню аналітико-синтетичних умінь у роботі зі звуками мовлення, словами, реченнями – необхідним підґрунтям для становлення свідомих навичок правопису, а отже, попередженню дисграфії в дітей із затримкою психічного розвитку.

Наш досвід свідчить, що у системі корекційно-розвивальної логопедичної роботи ця мультимедійна презентація допомагає вирішити наступні завдання:

1. Навчальні. Закріпити поняття учнів про звук, слово, речення. Збагатити словниковий запас словами, що означають предмети, дії, ознаки. Вправляти учнів у словотворенні. Вчити складати речення за сюжетними картинками та описувати предмет за опорними схемами.

2. Корекційно-розвивальні. Стимулювати мовленнєву активність учнів. Розвивати фонематичне сприймання, навички фонематичного аналізу та синтезу; уміння співвідносити звуки, слова та речення з графічним зображенням; довільну увагу; логічне мислення; здатність до запам'ятовування навчальної інструкції; уміння переключати увагу з одного виду навчальної діяльності на інший; зорово-рухову координацію; самоконтроль.

3. Виховні. Виховувати активне осмислення навчального матеріалу, моральні та вольові якості дітей.

Мультимедійна презентація складається з трьох модулів:

МОДУЛЬ 1. Звуко-буквений аналіз і синтез

Дев'ятнадцять інтерактивних ігор першого модуля сприяють формуванню умінь усвідомлено аналізувати звуки мовлення, співвідносити їх з буквами, будувати графічні моделі слів; формуванню лексико-граматичної будови мовлення; розвитку навичок звуко-буквеного аналізу та синтезу.

МОДУЛЬ 2. Аналіз і синтез на рівні складу та слова

Шість інтерактивних ігор другого модуля сприяють усвідомленню складотвірної ролі голосних; формуванню умінь поділу слова на склади; поповненню обсягу знань і уявлень про оточуючий світ; умінню застосовувати засвоєні навички та знання в нових навчальних ситуаціях; розвитку навичок аналітико-синтетичної діяльності.

МОДУЛЬ 3. Аналіз і синтез на рівні речення

Чотири інтерактивні гри третього модуля сприяють умінню поділяти речення на слова, співвідносити речення з графічним зображенням; складати речення, які відповідають певним схемам; формуванню орієнтацій на лексичні та граматичні ознаки речень і слів; активізації та поповненню словникового запасу; розвитку лексико-граматичної будови мовлення.

Вправи мультимедійної презентації пропонуємо дитині у ігровій формі. Ігрове середовище дозволяє повторювати дії, поки дитина не знайде правильну відповідь. Це зроблено для того, щоб

стимулювати успіхи, а не підкреслювати помилки. Однак вчитель-логопед повинен допомогти, коли дитина потребує підтримки.

Така презентація може використовуватися на індивідуальних та під час групових логопедичних заняттях. Вона надає можливість вчителю-логопеду самостійно скомпонувати ігри, враховуючи індивідуальні особливості та зону найближчого розвитку кожної дитини, побудувати заняття так, щоб досягнути максимального корекційно-розвивального ефекту. Проте тривалість використання інтерактивних комп'ютерних ігор під час логопедичного заняття, в загальному, не повинна перевищувати 15 хвилин.

Використання мультимедійної презентації дозволяє надавати інформацію у привабливій формі, що не тільки прискорює запам'ятовування змісту, а й робить його осмисленим, довготривалим. У процесі занять діти вчаться долати труднощі, контролювати свою діяльність. Вирішуючи проблемну ситуацію, задану інтерактивною грою, діти прагнуть досягти позитивних результатів, підпорядковують свої дії поставленій меті. Це допомагає розвивати у школярів такі вольові якості, як самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість.

Завдяки використанню мультимедійної презентації у дітей із затримкою психічного розвитку підвищується мотиваційна готовність до логопедичних занять, зростає їх працездатність, темп навчальної діяльності, тобто, підвищується ефективність корекційної роботи.

Отже, досвід роботи дозволяє стверджувати, що використання мультимедійних презентацій має такі переваги, як компактність, доступність, наочність, емоційна привабливість, мобільність, багатофункціональність. Гармонійне поєднання традиційних корекційних засобів із застосуванням презентацій Power Point дозволяє суттєво підвищити мотивацію дітей до логопедичних занять, отже, суттєво скоротити час на подолання мовленнєвих порушень, здійснювати індивідуалізацію та диференціацію корекційного навчання. Це в свою чергу призводить до створення сприятливих умов адаптації молодших школярів із порушеннями мовлення в дитячому колективі, поетапного формування мовленнєвої компетентності та подальшого успішного переходу з початкової шкільної ланки в середню.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски / Т.К. Королевская // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 47-55.
3. Кукушкина О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 67- 69.
4. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / Л.Р. Лизунова. – Пермь: ПК ИП КРО, 2007. – 60 с.
5. Миронова С.П. Реалізація корекційних цілей у разі використання сучасних освітніх технологій у спеціальних школах / С.П. Миронова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 53. – С. 70-73.
6. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – №2. – С.6-11.

The article defines the role and corrective tasks multimedia presentation during speech therapy sessions with children with mental retardation.

Keywords: multimedia presentation, linguistic competence, younger students with mental retardation, speech therapy sessions, correctional and developmental environment.

Отримано 8.12.2013

УДК 376:056.36

В.В. Соколан

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

У статті описані основні умови, які слід створити батькам у процесі виховання дитини з інтелектуальними вадами.

Ключові слова: дитини з інтелектуальними вадами, сім'я, навчально-реабілітаційний заклад, виховання.

В статті описані основні умови, які необхідно створити батькам в процесі виховання дитини з інтелектуальними порушеннями.

Ключевые слова: ребенка с интеллектуальными нарушениями, семья, учебно-реабилитационное учреждение, воспитания.

Більшість батьків мало обізнані з особливостями розвитку, навчання і виховання дітей з інтелектуальними вадами та їх інтеграції у суспільство. На разі окремими вченими проводяться дослідження у цьому напрямку, зокрема О.Г. Маруда, Х.Л. Холодницька, І.Г. Шепшелей розробили поради для батьків, які виховують дитину з інтелектуальними вадами. О.Л. Федорчук, С.В. Шаргородська вивчають психологічний розвиток дітей з інтелектуальними вадами та соціальну роботу з ними, тощо.

Водночас системного опису особливості роботи з батьками в умовах реабілітаційного закладу немає. З огляду на це, ми й присвятили свою статтю висвітленню специфіки співпраці з сім'ями вихованців, що мають інтелектуальні порушення, у навчально-реабілітаційному центрі.

Одного дня в світ приходить маленька дитина, крихітна, беззахисна, вона потребує батьків, які б огорнули її турботою і любов'ю, допомогли зростати. І тоді день за днем дитина росте. А як же бути коли довгоочікувана дитина народжується і як ми називаємо, дитина з особливими потребами, особливими тому, що через свою ту чи іншу неповносправність вона потребує особливої уваги. Водночас ця особливість дитини не обмежує її. Вона має особливий розвиток, який не вичерпує усіх її потенційних можливостей.

Особливо важкі для батьків перші дні й місяці з того дня, коли поставлено діагноз. Усвідомлення неповноцінності дитини, її страждання, необхідності пристосовуватися до нових обставин, а іноді навіть змінювати ритм життя, створює психотравмуючу ситуацію. Часто діагноз сприймають як вирок і безвихідь. Саме від того, як прийняла сім'я появу такої дитини, залежить і подальший її розвиток. У більшості випадків сім'я негативно впливає на розвиток дитини з інтелектуальними вадами, батьки керуються власним розумінням ролі виховання, не знаючи його специфіки, часто

недооцінюють або переоцінюють можливості дітей. Деякі батьки глибоко переживають і оточують дитину надмірною увагою, опікою, звільняють від посильних обов'язків щодо самих себе. Виховання дитини з інтелектуальними вадами повинно починатися з вироблення в самих батьків правильного розуміння проблем власної дитини й відповідного ставлення до неї. Створення та збереження нормальної доброзичливої атмосфери у сім'ї необхідне усім її членам, а дитині – особливо. Цілком природно, що виховання такої дитини потребує багато терпіння, наполегливості, розуміння й певної винахідливості.

Іноді батьки вважають дитину безнадійною і відмовляють їй в іграшках, іграх, що розвивають здатність спілкування з іншими дітьми, відповідному навчанні.

Дуже небезпечно, коли батьки намагаються не помічати ознак розумової недостатності й починають доводити всім, що у дитини немає проблем з інтелектуальним розвитком. У таких випадках батьки намагаються навчити дитину таких видів діяльності і навичок, які вона не в змозі виконувати. Постійний тиск на дитину може зробити її роздратованою, впертою і навіть агресивною.

Дитина з інтелектуальними вадами потребує безпечного, спокійного середовища, яким має стати сім'я. Такій дитині потрібні іграшки, які їй подобаються, спілкування в дитячому середовищі. У школі така дитина повинна постійно відчувати підтримку дорослих, щоб знайти своє місце у колі ровесників.

Діти з інтелектуальними вадами специфічно сприймають соціум та виражають емоційне ставлення до нього. Постійне активне залучення дорослого до розвитку дитини сприятиме її входженню в соціум, розвитку у неї необхідних соціально значущих якостей та вольових характеристик, які забезпечать їй активну усвідомлену позицію.

Кожний крок батьків має працювати на розвиток та виховання дитини. Доцільно, починаючи з раннього віку, спілкуватися з дитиною, розмовляти з нею, надавати різну інформацію залежно від віку та стану пізнавальних (інтелектуальних) процесів, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ (сприймання, пам'ять, мислення мовлення та ін.).

Насамперед дитина повинна знати і бачити, що кожний член родини має певні обов'язки перед родиною, виконує тимчасові чи постійні доручення. Про це потрібно розказувати дитині та залучати її до виконання елементарних доручень: спочатку під

керівництвом дорослого класти іграшки на місце, поливати кімнатні рослини, годувати домашніх тварин (кішку, рибок та ін.), прибирати посуд зі столу після їжі, розкладати ложки, ставити чашки. Дитина має брати посильну участь у прибиранні помешкання, спостерігати за підготовчими роботами до приготування сніданку, обіду, вечері. Необхідно давати інформацію дитині про продукти харчування, як називаються, хто, як і що виробляє, звідки що береться: овочі вирощують, фрукти – яблука, груші та ін. ростуть на деревах, що можна придбати у магазині (хліб, ковбаси, сир, цукерки та ін.). Іноді доречно залучати дитину, особливо старшого дошкільного віку, до придбання продуктів харчування, іграшок, одягу.

Доцільно по можливості залучати дитину до різноманітної посильної праці в саду, на городі, а також вирощуванню розсади овочів, квітів та ін. У період всього весняно-літнього періоду діти мають брати участь у всіх роботах на городі, під керівництвом батьків обробляти землю, поливати грядки, квіти, допомагати збирати урожай (наприклад, дорослий збирає огірки чи помідори на грядці, передає їх дитині для складання у кошик).

При цьому необхідно повідомляти дитині, куди підете з нею, чому, що там будете робити ("Ми з тобою підемо до магазину купити хліб", "Підемо вибирати стиглі огірки на грядці" та ін.).

У процесі діяльності слід звертати увагу дитини на те, хто що робить ("Що я зараз роблю?", "А ти, що зараз робиш?"). Після завершення роботи потрібно вчити дитину розказувати комусь із членів родини, де вона була, що робила, що бачила ("Ми з мамою збирали на грядці огірки", "Ми ходили до магазину, там купили хліб" тощо). Важливо навчити дитину ставити запитання, щоб одержати інформацію про предмети ("Що це?", "Як називається?", "Де можна використати?"), про тварин, рослини, дії дорослих або дітей та ін.

Для дитини з порушенням розумового розвитку опанування шкільними знаннями й уміннями становить значні труднощі. Це обумовлено насамперед несформованістю пізнавальних процесів та відсутністю необхідного обсягу знань і уявлень про навколишній світ, що здобувається протягом дошкільного періоду й становить основу для послідовного опанування знань.

Досвід роботи навчально-реабілітаційного закладу свідчить, що успішність корекційно-розвивальної роботи школярів залежить від того, наскільки до цього процесу залучається сім'я. Саме родина

має бути зацікавлена у тому, щоб забезпечити відповідний педагогічний вплив для оволодіння дитиною потрібними знаннями й уміннями, які в майбутньому сприятимуть соціально-трудовій адаптації. Пам'ятаючи це, батьки з перших кроків дитини у школі, мають уважно ставитися до труднощів, які виникають у процесі опанування нею змісту окремих навчальних предметів.

У формі гри слід розвивати свою дитину та подолати труднощі навчання. Наприклад, грати в ігри які запропонує вчитель для ліквідації прогалин у навчанні.

Корисно прочитати текст у шкільному підручнику з читання та запропонувати дитині відповісти на запитання: "Про що тут говориться?", "Перекажи", запропонувати знайти в тексті ті чи інші слова, прочитати заголовок, знайти запитання, завдання до вправи.

Потрібно разом з дитиною розглядати малюнки у підручниках визначати що намальовано, до змісту малюнка складати запитання, речення. Вчити дитину ставити запитання до прочитаного тексту, до розглянутого малюнка, давати відповіді на запитання.

Бажано разом з дитиною читати дитячі книжки, дивитися кінофільми, різні дитячі передачі, після чого проводити уточнюючі бесіди (про що була передача, хто з персонажів фільму чи книги сподобався тощо).

Обов'язково збагачувати активний словник дитини новими словами, які характеризують якість, колір, форму предмета, його призначення. Вчити добирати слова до характеристики людини, предмета чи позначати словами вчинки.

Слід намагатися, залежно від року навчання дитини, одержані в школі знання, застосовувати на практиці. Наприклад, коли дитина навчилася читати, запропонувати їй прочитати на упаковці назви цукерок, печива, харчових продуктів (круп, приправи тощо), назву пральних порошоків, миючих засобів тощо.

Водночас, потрібно стежити, чи не стомлюється дитина під час виконання завдань. Як тільки вона починає відволікатися, потрібно робити невеличкі перерви, змінювати вид діяльності.

Аби ефективно допомагати дитині подолати труднощі в навчанні, батьки мають систематично цікавитися, що вивчалось на уроках. Розпитуючи дитину, ставлячи запитання, потрібно враховувати вік, настрій, емоційний стан на даний момент, щоб не образити її.

Отже, батьки по-різному виховують дітей з обмеженими

фізичними та розумовими вадами. Деякі з них примирюються з неспроможністю дитини у багатьох видах життєдіяльності, не докладають зусиль до навчання дитини навичок самообслуговування і спілкування. У таких сім'ях дитина почувається у небезпеці – фізичній та емоційній. Приклад інших батьків, чия дитина має такі ж функціональні обмеження, але вже досягла певних успіхів у розвитку, викликає почуття безпорадності, розчарування за марно витрачений час.

Батьки, по суті, безпорадні перед дитячою хворобою, соціально, педагогічно і психологічно не підготовлені до діяльності в тій ситуації в якій опинилися, і потребують соціально – психологічної підтримки, спеціальних педагогічних знань. Вони мають усвідомлювати свою відповідальність за долю дитини.

Конструктивне пристосування батьків до дитини, передусім, означає, що, усвідомивши такий стан речей, батьки намагаються створити для дитини сприятливі умови для нормалізації її життя й соціалізації. Сприятливий психологічний клімат у сім'ї – основа позитивного розвитку дитини. Батьківська терпимість, доброта, чуйність, делікатність допоможуть дитині знайти своє місце в житті.

Дитина з інтелектуальними вадами має можливість прожити хороше і різноманітне життя. Давайте надамо їй цю можливість.

Список використаних джерел

1. Гогін М.Г. Сімейне виховання глибоко розумово відсталих дітей / М.Г. Гогін // Дефектологія. – 1973. – № 6. – С. 12-14.
2. Грицюк Н.В. Діти з порушеннями психофізичного розвитку / Н.В. Грицюк // Дефектологія. – 2008. – №12. – С. 8-9.
3. Романчук О. В. Дорога любові. Путівник для батьків дітей з особливими потребами / О. В. Романчук. – Львів: Колесо, 2009. – 176 с.

This article describes the basic conditions to be a parent in the education of children with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, family is, training - rehabilitation facility care.

Отримано 8. 12.2013

УДК 376 – 056.36:51.

Л.В. Сьомко

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО МАТЕМАТИКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У статті розглядається питання формування математичних знань, вмінь та навичок у розумово відсталих учнів в позаурочний час, описуються форми організації позакласної роботи з математики.

Ключові слова: математика, позакласна робота, розумово відсталі учні, математичні завдання.

В статье рассматривается вопрос формирования математических знаний, умений и навыков у умственно отсталых учащихся во внеурочное время, описываются формы организации внеклассной работы по математике.

Ключевые слова: математика, внеклассная работа, умственно отсталые ученики, задачи.

Процес навчання математики дітей зі стійкими інтелектуальними вадами є одним із найскладніших у корекційній педагогіці, адже система математичних знань базується на достатньому розвитку таких мислинневих процесів, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо, які ушкоджені в них найбільшою мірою. Об'єктивно розумово відсталі можуть навчатись, хоча їхні можливості в даному плані не такі, як дітей з нормальним психофізичним розвитком, але вони здатні оволодіти матеріалом приблизно на рівні учнів молодших класів загальноосвітньої школи. Реалізувати ці можливості вони можуть лише в умовах спеціально організованого навчання і при наявності постійного цілеспрямованого впливу з боку педагога. А педагог, в свою чергу, для того, щоб сформувавши у них систему математичних знань, повинен знати основні методи, прийоми, форми організації навчального процесу на уроках і в позаурочний час.

Позакласна робота з математики – це заняття, які організуються з розумово відсталими школярами в позаурочний час. Різні форми позакласних занять позитивно впливають на розвиток творчих

здібностей дітей, сприяють формуванню вміння обчислюванні приклади та розв'язувати задачі, креслити геометричні фігури, визначати периметр, площу, об'єм, вибираючи при цьому раціональні прийоми роботи. Вони дозволяють прищепити учням практичні навички та вміння, які допоможуть їм успішніше адаптуватися до життя в соціальному середовищі.

Не всі розумово відсталі люблять математику. Експериментальні дослідження М.Н. Перової показують, що лише 21% учнів допоміжної школи виявляють цікавість до цього предмету, при чому обґрунтовують таке ставлення позитивними якостями вчителя математики або організацією на уроках цікавих ігор. Тому сформуванню в них позитивне ставлення до уроків математики - одне з завдань, яке стоїть перед педагогом [2, С. 48-49].

Позакласні заняття є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи. Опитування вчителів-практиків свідчать, що така робота носить епізодичний характер, а деякі з них недостатньо усвідомлюють значення позакласних заходів з математики. На жаль, у таких спеціальних школах практично відсутні будь-які методичні рекомендації, вказівки щодо її організації. Тому хочемо показати позитивні сторони такої роботи:

— на відміну від уроків, позакласна робота організовується у вигляді ігор, розваг, змагань;

— завдання, які даються на цих заняттях, носять проблемний характер, відкривають цікаві сторінки математики, пов'язуються з життям, трудовою діяльністю, спрямовуються на вирішення ситуацій, які ставить перед учнями життя;

— позакласна робота організовується з учнями, які створюють групи на добровільній основі;

— вчитель організовує заняття так, щоб матеріал був доступний для розв'язання;

— на відміну від уроків тривалість таких занять не є строго регламентованою і може бути від кількох хвилин до 45 хвилин.

Позитивне налаштування на таку діяльність залежить від правильно побудованого першого заняття. Викликаючи в школярів цікавість до окремих видів роботи, вчитель може стимулювати розвиток інтересу до всієї математики в цілому. Тому для організації позитивної установки на занятті потрібно відповідним чином підготувати кабінет. Бажано для цього виділити окреме приміщення, яке відповідно обладнати. Якщо цього не вдається

зробити, можна використати і класну кімнату, належно підготувавши для неї наочність.

Важливе значення має вступне слово вчителя. Воно не повинно бути тривалим, містити у собі незнайомі математичні терміни, слова, бути занадто емоційно забарвленим. Бажано у вступному слові показати перспективи, над якими будуть працювати школярі, назвати декілька інструментів, які вони будуть використовувати, заплановані досліди, екскурсії тощо. Формування інтересу до математики є складним і тривалим процесом, результати якого залежать в більшості випадків від педагогічної майстерності вчителя. Успіх також обумовлюється матеріалом, який вноситься на ці заняття, його доступністю, зв'язком з тим, який вивчався на уроках, від використовуваних методів роботи і способів організації діяльності школярів. Робота з формування в учнів позитивного ставлення до уроків і позаурочних занять з математики повинна проводитись систематично.

Позакласна робота з математики може організовуватися у таких формах, як:

- *гурткова робота з математики* – завданням є розвивати математичне мислення, кмітливість, поглиблювати цікавість школярів до математики і її законів. Учні виконують обчислення прикладів і розв'язування задач, проводять математичні екскурсії, розгадують ребуси, загадки, головоломки, конструюють та моделюють нескладні прилади, проводять шкільні математичні вечори, вікторини тощо.

- *математичні ігри* – завданням є засвоєння інформації через створення ігрової математичної ситуації, настільні, рухові ігри, хвилини цікавої математики, математичні ранки тощо.

- *хвилинки цікавої математики* – можуть організовуватись під час прогулянок, екскурсій та інших позаурочних заходів. Повинні бути аналогічними до завдань, які пропонувались учням на уроці, прості за змістом, доступні для розв'язання. До таких завдань відносять: задачі у віршах, прості ребуси, які мають зв'язок з математикою, задачі – жарти, загадки з елементами математики, дівправи з сірниками; цікаві логічні дівправи.

- *математична газета* – завданням є прищеплення школярам цікавості до математики, навичок самостійного читання, розширення математичного світогляду. У газеті можна розміщувати завдання, спрямовані на розвиток кмітливості, задачі – жарти, головоломки, прості ребуси математичного змісту, логічні дівправи.

- *математичний куточок* – завданням є закріплення знань з математики, де виставляються кращі учнівські зошити з математики, наочні посібники, виготовлені на інших заняттях, що містять у собі математичний зміст, матеріал, зібраний на екскурсіях, під час прогулянок.

- *математичні вікторини* – завданням є математичне змагання що організовується під час проведення тижнів математики, математичних ранків, на заняттях гуртка, на уроці в класі. Вони містять завдання, з якими учні вже знайомі: креслення геометричних фігур, обчислення прикладів, розв'язування задач.

Позакласні математичні заходи викликають у розумово відсталих учнів цікавість, формують у них емоційно-позитивне ставлення до математики і створюють робочий настрій, виховують почуття своєї значущості, віру у власні сили, товариськість, вміння переносити отримані теоретичні знання у практику. Вибір форм позакласної роботи визначається віковими особливостями школярів. У молодших класах доцільно проводити математичні ігри, ранки, екскурсії, куточки, у старших – організовувати математичні гуртки, вечори, вікторини, випуск газет.

Отже, для успішного навчання математики учнів з вадами інтелекту особливу роль відіграє позакласна робота, яка організовується у вигляді ігор, розваг, змагань тощо. У своїй роботі ми проаналізували основні форми позакласної роботи спрямовану на закріплення математичних вмінь, знань та навичок. Усі вони мають свої особливості проведення, але кожна з них несе позитивний ефект у засвоєнні математичних здібностей розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел

1. Добровольський С.О. Формування інтересу до математики в учнів початкових класів допоміжної школи / С.О. Добровольський // Дефектологія. – 2000. – № 2 – С. 12–17.
2. Перова М.Н. Дидактические игры и занимательные упражнения по математике / М.Н. Петрова. – М.: Владос, 1999. – 114 с.
3. Позакласна робота з математики у допоміжній школі / Укл. О.М. Ляшенко. – К.: ІСДО, 1994 – 119 с.
4. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 1 / Укл. О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. – Хмельницький: ПП Пантюк С. Д., 2003. – 200 с.
5. Стадненко Н.М. Нариси з олігофренопсихології / Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. – Кам'янець-Подільський: КПДУ, 2002. – 200 с.

6. Хохліна О. Корекційно-розвивальна робота в системі загальної освіти / О.П. Хохліна //Дефектологія. – 2000. – №2 – С. 5–7.

The article discusses the formation of mathematical knowledge and skills to mentally retarded students after school, describes a form of extra-curricular mathematics.

Keywords: mathematics, class work, mentally retarded pupils task.

Отримано 8. 12.2013

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Адамчук Інна Петрівна, вчитель-дефектолог індивідуального навчання та класів інклюзивного навчання СЗОШ №5 з поглибленим вивченням інформатики, м. Кам'янець-Подільський
2. Балаховцева Тетяна Анатолівна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Шепетівка
3. Бамбуляк Діна Володимирівна, вчитель-логопед ДНЗ № 20 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення, м. Кам'янець-Подільський
4. Боднар Вікторія Борисівна, вчитель-логопед Солотвинської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів для дітей з вадами розумового розвитку, Закарпатська обл.
5. Бойко Валентина Олександрівна, вчитель-логопед відділу освіти смт. Чемерівці
6. Бродюк Віта Вікторівна, вихователь логопедичної групи ДНЗ № 20 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення, м. Кам'янець-Подільський
7. Вакарчук Олеся Дмитрівна, вчитель-логопед Застанівського районного відділу освіти, Чернівецька обл.
8. Василенко Надія Василівна, сурдопедагог ДНЗ №17 комбінованого типу для дітей з порушеннями слуху, м. Кам'янець-Подільський
9. Вишнівська Мирослава Михайлівна, вчитель-дефектолог класів інклюзивного навчання ЗОШ I-III ст. №12 ім. Любомира Дмитерка, м. Кам'янець-Подільський
10. Вишневська Оксана Володимирівна, вихователь логопедичної групи ДНЗ № 9 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з ТПМ), м. Кам'янець-Подільський
11. Воронецька Наталія Михайлівна, вихователь логопедичної групи ДНЗ № 20 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з ТПМ), м. Кам'янець-Подільський
12. Гаврилова Тетяна Олексіївна, студентка п'ятого курсу факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
13. Ганик Олена Вікторівна, вчитель-логопед ДНЗ № 9 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з тяжкими порушеннями мовлення), м. Кам'янець-Подільський
14. Герасименко Катерина Валентинівна, вчитель-дефектолог, тифлопедагог класів інклюзивного навчання ЗОШ № 6 I-III ступенів, м. Кам'янець-Подільський
15. Григоренко Вікторія Володимирівна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Кам'янець-Подільський

16. Губар Олена Миколаївна, вчитель-дефектолог комунального навчального закладу «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», м. Житомир
17. Заседко Світлана Трохимівна, вчитель-логопед поліклінічного відділення Бережанської центральної районної клінічної лікарні, Тернопільська обл.
18. Зелінська Наталія Борисівна, вчитель-логопед ДНЗ «Сонечко» комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення, смт. Маків.
19. Каницька Світлана Олександрівна, вихователь логопедичної групи ДНЗ № 15 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з ТПМ), м. Кам'янець-Подільський
20. Кисилівська Олена Сергіївна, вихователь груп продовженого дня спеціалізованої школи-інтернату I-III ступенів Хмельницької обласної ради (групи для дітей з порушеннями зору), м. Кам'янець-Подільський
21. Коломеєць Людмила Миколаївна, вчитель-логопед ДНЗ № 16 комбінованого типу для дітей з порушеннями зору, м. Кам'янець-Подільський
22. Коломієць Дарія Сергіївна, вчитель-дефектолог класів інклюзивного навчання ЗОШ № 11, м. Кам'янець-Подільський
23. Коцюбанська Наталія Іванівна, вчитель-дефектолог багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру (класи для дітей з комбінованими порушеннями), м. Кам'янець-Подільський
24. Кучер Ліна Володимирівна, завідувач логопедичного пункту міського управління освіти і науки, м. Хмільник, Вінницька обл.
25. Кшановська Віолетта Олександрівна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Кам'янець-Подільський
26. Ладиняк Раїса Георгіївна, вчитель-логопед ДНЗ № 16 комбінованого типу для дітей з порушеннями зору, м. Кам'янець-Подільський
27. Ліщук Лариса Миколаївна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Кам'янець-Подільський
28. Лиманюк Тетяна Сергіївна, вчитель-логопед ДНЗ № 5 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення, м. Кам'янець-Подільський
29. Маліцка Надія Іванівна, вихователь логопедичної групи ДНЗ № 20 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з ТПМ), м. Кам'янець-Подільський
30. Малицька Ольга Михайлівна, вчитель-логопед Городоцького районного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів.
31. Марценюк Олена Валентинівна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Шепетівка.
32. Мельник Уляна Романівна, вчитель Львівської спеціальної

- загальноосвітньої школи-інтернату «Довіра», м. Львів
33. Микуляк Володимир Петрович, вчитель-логопед, завідувач логопедичного пункту Золотопотіцької ЗОШ І-ІІІ ст., Тернопільська обл.
 34. Найко Марія Іванівна, вчитель-логопед, завідувач логопедичного пункту м. Збараж, Тернопільська обл.
 35. Олійник Таміла Гнатівна, завідувач Кам'янець-Подільської міської психолого-медико-педагогічної консультації
 36. Омельчук Тетяна Олександрівна, вчитель-дефектолог, вихователь групи для дітей з порушеннями зору, Кам'янець-Подільської спеціальної школи-інтернату І-ІІІ ступенів Хмельницької обласної ради, м. Кам'янець-Подільський
 37. Петренко Наталія Володимирівна, вчитель-логопед ДНЗ № 20 комбінованого типу для дітей з порушеннями мовлення (група для дітей з ТПМ), м. Кам'янець-Подільський
 38. Романишина Любов Йосипівна, вчитель-дефектолог, вчитель інформатики багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру м. Кам'янця-Подільського.
 39. Свідерська Марина Михайлівна, студентка 4 курсу факультету корекційної та спеціальної педагогіки і психології К-ПНУ імені Івана Огієнка
 40. Скалій Ірина Іванівна, учитель-логопед навчально-реабілітаційного центру "Особлива дитина" м. Рівне.
 41. Соколан Валентина Володимирівна, вчитель-дефектолог багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільський.
 42. Стрільчук Наталія Василівна, завідувач Кам'янець-Подільської районної психолого-медико-педагогічної консультації, вчитель-логопед
 43. Сушельницька Зоряна Валеріївна, вчитель-логопед міського управління освіти і науки, м. Кам'янець-Подільський
 44. Сушко Тетяна Іванівна, сурдопедагог, вчитель початкових класів багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільський
 45. Сьомко Любов Володимирівна, вчитель-дефектолог індивідуальної форми навчання багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільський
 46. Фаренюк Галина Миколаївна, вчитель-дефектолог багатoproфільного навчально-реабілітаційного центру, м. Кам'янець-Подільський
 47. Федорчук Вікторія Миколаївна, вчитель-дефектолог класів інклюзивного навчання НВК №16, м. Кам'янець-Подільський

48. Щербань Людмила Миколаївна, вчитель-логопед ДНЗ № 3
компенсуючого типу, м. Кам'янець-Подільський
49. Янчук Лілія Сергіївна, вчитель-логопед районного відділу освіти і
науки, м. Хмільник, Вінницька обл.

Наукове видання

**ВІСНИК
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені ІВАНА ОГІЄНКА**

Корекційна педагогіка і психологія

В и п у с к 5

**Головний редактор В.І. Співак
Відповідальний редактор О.В. Гаврилов
Відповідальний секретар Н.С. Гаврилова
Комп'ютерна верстка В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 8.01.2014 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 18,5. Обл. вид. арк. 15,3 Тираж 200. Зам. 489

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09. 11.2007 р.