

special school.

Keywords: mentally retarded children, the course of history, methods of teaching history, 50-60 years of the twentieth century.

Стаття надійшла до редакції 07.05.2015 р.

Статтю прийнято до друку 10.05.2015 р.

Рецензент: д. п. н., проф. Дегтяренко Т. М.

УДК 376.015.311-053.4-056.264

Лепетченко М.В.

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ЯК ЗАСОБУ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Стаття присвячена розкриттю теоретико-методичних засад реалізації всебічного корекційного впливу, що забезпечує виправлення недоліків розвитку та сприяє гармонізації й спрямуванню психофізичного, зокрема, мовленнєвого розвитку дитини із мовленнєвим дизонтогенезом. Розкриті сутність, механізми і засоби самовираження та творчого самовираження. Обґрунтована важливість формування здатності до творчого самовираження для дітей із порушеннями мовлення саме у дошкільному віці. Показана значущість використання творчості та ігрової діяльності дітей-дошкільників у корекційно-виховному процесі. Проаналізовані науково-методичні джерела з питань ігрової діяльності та висвітлений авторський підхід до сутності інсценування, як такого, що має виражений творчий зміст. Розкритий механізм та значення організації процесу художньо-естетичного сприймання як вихідного моменту, що забезпечує здійснення виконавчої діяльності й творчості. Окреслені основні етапи корекційно-превентивного навчання, виділені компоненти театралізованої діяльності дошкільників: пізнавальний, ігровий і сценічний, що є ключовими для визначення етапів впровадження методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Ключові слова: корекція, діти із порушеннями мовлення, самовираження, творчість, ігрова діяльність, театралізована діяльність, інсценування казки.

Видатні науковці освіти України формулюючи та відстоюючи ґрунтовні засади корекційної педагогіки все більше уваги приділяють проблемі особистості у корекційному просторі. Корекційна освіта має забезпечити інтеграцію дітей в суспільство, їх успішну соціалізацію, розвиток кожної дитини як суб'єкта власного життя, створення умов для особистісного самовираження та самореалізації дитини з порушеннями розвитку. Вчені підкреслюють, що корекція – це передусім спрямування, направлення, гармонізація, вирівнювання розвитку особистості з особливостями психофізичного розвитку (В. Бондар, О. Гаврилов, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет та інш.). Корекція мовлення, своєю чергою, не може бути зведена лише до корекції мовленнєвої системи. Мовленнєва діяльність є невіддільною від інших видів діяльності, від інших сторін психофізичного розвитку дитини (М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет й інш.). Отже, для забезпечення ефективності логопедичного впливу, він повинен бути комплексним, заснованим на глибокому всебічному вивченні дитини (особливостей її мовлення, мислення, пам'яті, уяви, емоційно-вольової, мотиваційної сфер) та спрямованим на розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфер. Тож раціональною є стратегія побудови корекційно-виховного процесу, що одночасно забезпечує корекцію і створює умови для гармонійного всебічного розвитку особистості дитини з порушеннями мовлення, забезпечує об'єктивацію її як особистості, як суб'єкта діяльності; її самовираження.

Самовираження вчені розглядають як процес розкриття свого «Я», своєї індивідуальності, виявлення своїх думок, настроїв, переконань, своїх індивідуальних особливостей; як спосіб об'єктивації та реалізації себе як особистості у діяльності, у спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем. Науковці доводять, що існує тісний зв'язок між самовираженням і потребами в суспільному визнанні, самоствердженні, самовизначенні, саморозкритті, самореалізації особистості, які є важливими мотивами самовираження (К. Абульханова-Славська, Л. Середюк, Д. Узнадзе та інш.).

Одним з універсальних засобів самовираження вчені визначають мову та мовлення. Саме вони виступають формою існування рефлексії та самовираження, засобом вираження внутрішнього світу індивіда, перетворення внутрішнього, суб'єктивного на зовнішнє, об'єктивне, доступне для сприйняття; надають дитині безкраї можливості прояву власного «Я»; виступають могутнім засобом самореалізації особистості. Дослідники доводять, що чим досконалішою, яскравішою є мова людини, тим виразніше, повніше постає вона перед оточуючими людьми як особистість (Н. Водолага, І. Загарницька, І. Зимня та

інш.).

Тож, особливого значення проблема самовираження набуває для дошкільників із порушеннями мовлення. Як конкретна форма активності, воно передбачає задоволення потреби у ньому. У випадку своєї нереалізованості потреба у самовираженні може переходити у внутрішній, прихований план. Пригнічене, нереалізоване самовираження перетворюється на комплекси, нереалізоване «Я» переносить якісні зміни уже на самих ранніх стадіях свого формування. Основною умовою самовираження є встановлення адекватності, що у більшості випадків визначає сама особистість, між внутрішнім світом (запитами, орієнтаціями, цінностями) та зовнішнім способом вираження внутрішнього світу [1]. Відповідно, метою корекційно-виховного впливу на дитину із порушеннями мовлення є формування зрілої форми самовираження, як етапу, на якому прояв себе перетворюється у дійсну потребу адекватного та змістовного вираження свого «Я».

Творче самовираження розглядається як здатність людини до побудови свого образу світу, свого світовідчуття (у слові, зображенні, музиці, дії й т.д.) і самого себе в цьому світі [7, с.59].

Творче самовираження дошкільників із порушеннями мовлення ми визначаємо як процес індивідуального, неповторного вираження особистістю свого внутрішнього світу (переживань, емоцій, почуттів, думок, ідей, фантазій, бажань, інтересів та прагнень) у нешаблонній, новій та властивій їй формі.

Науковці відзначають, що потреба у самовираженні є характерною для дітей дошкільного віку, яка проявляється та формується у творчій діяльності. Дослідники дитячої творчості доводять відмінності творчої діяльності дитини та дорослого. Н. Ветлугіна зазначає, що дитяча творчість характеризується педагогічною та суспільною цінністю. У творчому процесі дитина демонструє своє розуміння світу, своє відношення до нього, що допомагає педагогові розкрити психічні особливості дитини: характер мислення, особливості сприйняття, рівень творчих здібностей і інтересів, рівень володіння навичками й уміннями. Суспільна значущість дитячої творчої діяльності полягає в розвитку особистості дитини, її творчих потенціалів. Вчені підкреслюють, що для дошкільників у творчості найбільш значущим є емоційно забарвлений процес створення продукту, ніж сам продукт. Під час виконання творчих завдань у дитини виникає необхідність самостійно комбінувати свої враження, створювати та знаходити нові варіативні рішення, широко використовувати свій минулий досвід.

Особливе місце у творчій діяльності дошкільників науковці відводять ігровій діяльності. Л.Виготський відношення гри до розвитку порівнював із відношенням навчання до розвитку. На думку вченого, гра є джерелом розвитку, саме «гра створює зону найближчого розвитку дитини. У грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище своєї повсякденної поведінки; вона нібито на голову вище самої себе. Гра у конденсованому вигляді містить у собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина у грі нібито намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [4, с.74].

Більшість досліджень, присвячених вивченню проблеми розвитку, формування та корекції мовлення, розглядають ігрову діяльність як один з найефективніших засобів досягнення корекційно-виховної мети (Г. Волкова, Н. Жукова, В. Кондратенко, З. Ленів, І. Марченко, О. Мاستюкова, С.Миронова, Н. Чередніченко, Л. Усачова).

Інсценування казки є різновидом творчих ігор (ігри на теми літературних творів). У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують такі терміни: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш, Н. Водолага), «театрально-ігрова діяльність» (О. Аматыєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю.Косенко), «театрально-мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш). Театралізована діяльність – це гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». А. Богуш, Н. Гавриш визначають театрально-мовленнєву діяльність як вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами та складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів [2, с.49-52]. Інсценізація – це точне і послідовне відтворення авторського літературного твору із застосуванням спеціального заучування тексту [8].

Як показує аналіз літератури, традиційною є думка вчених відносно того, що творчість у театралізованій діяльності проявляється переважно у процесі сюжетоскладання, як придумування,

вигадування. З останнім ми не можемо погодитися, адже, дослідженнями Л. Виготського, К.Станіславського та інших вчених доведена творчість дитини у процесі сприймання літературного твору, за яким здійснюється театралізована гра, творчість відтворення власних переживань, думок, почуттів, пов'язаних із сприйманням, розумінням та переживанням літературного твору та його образів, та безпосередньо творчість зображення – відтворення образів героїв засобами виразності. Останній компонент є логічним завершенням, результатом театралізованої діяльності – творче зображення змісту та образів літературного твору [5].

Ми не вважаємо, що інсценування казки передбачає лише виконавчу діяльності та полягає тільки у відтворенні тексту казки та дій героїв. Інсценування є творчим процесом, з властивими ціннісними характеристиками, притаманними театралізованій діяльності (театралізованим іграм) в цілому.

Як засвідчили результати експериментального вивчення здатності до творчого самовираження у дітей із нормальним онтогенезом та у дітей із ЗНМ, перші – мають більше потенцій для самовираження (у них на значно вищому рівні сформовані компоненти здатності до творчого самовираження), другі – потребують спеціального корекційно-виховного впливу, що забезпечить ефективне формування здатності до творчого самовираження.

Здатність до творчого самовираження ми розглядаємо як індивідуально-психологічну якість особистості, що дозволяє їй у соціально прийнятній формі оригінально, максимально повно, яскраво, вільно та адекватно вербально та не вербально виражати свою індивідуальність із властивим їй неповторним внутрішнім світом (переживаннями, емоціями, почуттями, думками, ідеями, фантазіями, бажаннями, інтересами та прагненнями) у нешаблонній, новій та властивій тільки їй формі.

Визначаючи стратегію формування здатності до творчого самовираження у дітей із ЗНМ у процесі інсценування казки ми спиралися на методологічне положення про взаємовплив та взаємозв'язок мовлення, мислення, уяви та емоційної сфери дитини й творчої діяльності; формування художнього сприймання казки та творчості.

Процес художньо-естетичного сприймання науковці (А. Богуш, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н.Гавриш, В. Давидов, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Ушакова, С. Чемортан та ін.) визначають одним із обов'язкових компонентів, основою, що забезпечує здійснення виконавчої діяльності й творчості, в яких дитина втілює здобуті у процесі сприймання художні уявлення, образи, виражає почуття і враження. Вчені підкреслюють, що якість виконавчої та творчої діяльності залежить від глибини та якості художнього сприймання (О. Аматыєва, Л. Березовська, А. Богуш, Н. Гавриш, О.Запорожець, О. Ушакова, А. Шибіцька та ін.).

Н. Гавриш зазначає, що розвиток творчої діяльності спирається на певний когнітивний досвід, освіченість, обов'язковий мінімальний рівень знань і вмінь у певній діяльності, що складають підґрунтя творчості.

Гру дітей у процесі театралізованих ігор вчені порівнюють із грою акторів. Л. Виготський зазначає, що діяльність актора є своєрідною «творчістю психофізіологічних станів», при цьому ключове місце у цій діяльності посідають почуття, які він переживає та відтворює [5]. Емоція за Л. Виготським, завжди має деяке зовнішнє тілесне та «психологічне» вираження, отже емоції та почуття пов'язані не тільки з відповідними мімікою й іншими зовнішніми проявами, але й з образами, уявленнями [6, с. 313]. Відповідно, впливаючи на емоційно-почуттєву сферу дитини із порушеннями мовлення, ми одночасно стимулюємо розвиток когнітивних процесів. К. Станіславський підкреслює мимовільність почуття, що виникає та зображується у процесі сценічного дійства. На думку вченого, почуттю не можна наказати, людина не має безпосередньої влади над почуттями (як над рухом або над асоціативним процесом). Проте Л. Гуревич, погоджуючись із цим твердженням зазначає, що якщо почуття не можна викликати довільно та безпосередньо, його можна «виманити», звернувшись до уявлень; шлях до оволодіння емоціями та почуттями лежить у створенні складної системи уявлень, понять та образів, до складу яких вони входять, що забезпечує своєрідний психологічний колорит даній системі в цілому та її зовнішньому вираженні [5]. Цілком очевидним стає доцільність та можливість стимулювання та підключення мисленнєвої діяльності у творчому процесі, що дозволить зовнішнє та психологічне вираження емоцій та почуттів втілити за допомогою відповідних мовних та немовних засобів творчого самовираження,

адже «... сильна думка про яку-небудь майбутню дію або вчинок мимовільно виявляється в позі або в жесті ... Рух очей і напруга мускулатури завжди збігаються з тим напрямком, у якому звернена думка». При цьому, «... чим сильніше й напруженіше думка, тим ясніше її рухова природа» [6, с. 187,189].

Дослідженнями Л. Виготського, П. Гальперина, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтєва, С.Рубінштейна, В. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет доведено, що навчання (дітей як з нормальним розвитком так із особливостями психофізичного розвитку) повинно спиратися на актуальний рівень розвитку дітей та бути спрямованим на зону найближчого розвитку (потенційні можливості). В. Тарасун підкреслює, що доцільним та об'єктивно необхідним є також врахування «поля недорозвинення» [9]. Спираючись на розглянуті положення, в процесі розробки методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із ЗНМ, ми враховували результати діагностики на етапі констатувального експерименту, прогнозували «поля труднощів у навчанні» – найближчі та віддалені з подальшим їх запобіганням шляхом інтенсивного розвитку достатньо зрілих психічних процесів і функцій.

В. Тарасун, розглядаючи питання корекційно-превентивного навчання, спираючись на дослідження О. Лурії, І. Сеченова, І. Філімонова відзначає, що при нормальному протіканні будь-якої форми психічної діяльності, зокрема навчальної, процеси сприймання та складні форми пізнавальної діяльності потребують спільної роботи аналізаторів для здійснення синтезу сигналів від різних аналізаторів у цілісні динамічні системи. У таких «зонах перекриття» синтетична діяльність здійснюється на новому, більш високому рівні, приймає загальні форми, що дозволяє виділити два основні види синтетичної діяльності – симультанний і сукцесивний. Вченою встановлено, що для більшості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку (ПМР) характерними є достатньо зрілі симультанні структури, що лежать в основі таких психічних функцій, як конструктивний праксис, наочно-образне мислення, розуміння «зворотних» логіко-граматичних конструкцій та ін. Синтез окремих елементів у симультанні та сукцесивні групи може мати місце як при безпосередньому сприйманні, так і при утримуванні слідів попереднього досвіду в пам'яті, а також при виконанні складних інтелектуальних операцій. На думку вченої, це дає підставу говорити про перцептивний, мнемічний та інтелектуальний рівні основних видів синтетичної діяльності і визначати, які дії та операції кожний з них забезпечує.

Вчена пропонує концепцію корекційно-превентивного навчання, змістом якої є III етапи:

I – розвиток симультанного та сукцесивного синтезу, які забезпечують якість та плавність протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності. Всю систему заходів в роботі з дітьми вчена зосереджує не лише на корекції вад того чи іншого виду і рівня синтетичної діяльності, а в основному, на розвитку достатньо зрілої синтетичної структури, оскільки, як підкреслює вчена, адресне звертання саме до цієї ланки сприятиме інтенсивному упередженню виникнення неуспішності. Симультанний вид синтетичної діяльності розглядається науковцем як план образу, що одномоментно відображає вихідні умови процесу діяльності та її очікуваний результат. При цьому вчена, спираючись на аналіз досліджень Ю. Караулова, К. Поливанова, Л. Якубовського та ін. наголошує, що мислення може реалізуватися опосередковано – засобом проміжної форми мови, яка виступає посередником між звуковим, зовнішнім мовленням та специфічною мовою (мовами) мозку в процесах інтелектуальної діяльності та вербалізації. Загальними властивостями одиниць проміжної мови виступають: стислість, потенційність, «прагмативність», звертання як до мислення, так і до мовлення. Необхідно впровадити спеціальну організацію формування у дітей із ПМР одиниць проміжної форми мови, основою розвитку і функціонування яких є симультанні види синтетичної діяльності різних рівнів. Проведення такої роботи сприятиме значному підвищенню швидкості, з якою без слів проходить зародження образу (принципу) розв'язання навчальної задачі, знаходження універсальної структури (гештальту) для організації думки, відшукування сітки пошуку потрібної інформації (фрейму) для вирішення конкретного завдання. Отже, стає можливим планомірне формування тих груп операцій, що є спільними і наявними у структурі всіх видів навчальної діяльності.

II – етап – формування у дітей із ПМР тих спеціальних навчальних здібностей, що безпосередньо зумовлюють успішне засвоєння ними програмового матеріалу і рівень розвитку яких визначає достатня сформованість синтетичних структур. В. Тарасун відзначає, що розвиток сукцесивного синтезу забезпечує плавне виконання довгих інструкцій, заучування віршів, полегшує

побудову зв'язного граматичного мовлення, нормалізує темп навчальної діяльності. Робота по формуванню симультанного виду синтетичної діяльності забезпечить розвиток системної організації внутрішньої смислової будови мовлення, вироблення складних форм смислового підпорядкування окремих слів одне одному та ін. Впровадження даної системи роботи сприятиме утворенню складних синтезів, які перетворюють ізольовані подразники в організовані схеми. Це створить умови для складної інтегрованої пізнавальної діяльності дітей з ПМР і забезпечить формування у них здібності одночасно суміщати декілька співвіднесених ознак та внутрішньо організувати окремі ізольовані ознаки в одночасно охоплюючій схемі. Важливо й те, що за В. Тарасун, дана робота сприятиме інтеграції внутрішнього світу уявлень, необхідної для того, щоб укласти внутрішній досвід дитини у відомі гностичні системи.

III етап – передбачає знаходження шляхів формування в учнів з ПМР розумових дій як передумови формування головного новоутворення – цілісного, інтегративного образу, що забезпечує прискорення сприймання, розпізнання й переробки навчальної інформації. Науковець зазначає, що сформована здібність одномоментного розпізнання в своїй основі має процес схожий з розпізнавальною дією, що відпрацьовується під час навчання, оскільки на стадії одномоментності, як і в період навчання, об'єкт, що сприймається, розпізнається на основі послідовної фіксації його суттєвих ознак. У випадку одномоментного розпізнання, як і у випадку сформованої пізнавальної навички, цей ланцюг фіксацій набуває великої швидкості і значно скорочується. У навчальній діяльності передумову і засіб утворення такого цілісного, інтерактивного новоутворення дослідниця вбачає у відпрацюванні етапів формування розумових дій. В ході алгоритмізованої практики досягається швидко, приховане (неусвідомлене) знаходження ознак в пред'явлених навчальних об'єктах, в результаті чого з декількох суттєвих ознак утворюється одна неподільна, перцептивна одиниця. Цілісний образ в даному випадку виконує роль еталона в процесах порівняння, є менш громіздким ніж багаточленний еталон і забезпечує симультанність акту. Отже, зміст розумового прийому включає операцію переходу від суцесивного виділення окремих елементів до їх симультанного виділення як деяких цілісних одиниць – правилоутворюючих блоків (за термінологією Г. Гранника). Цей перехід відбувається завдяки прискоренню та автоматизації процесу перебору розпізнавальних ознак об'єкта, внаслідок чого відбувається об'єднання елементів в крупну одиницю. В. Тарасун, керуючись результатами досліджень Д. Богоявленського, П. Гальперина, Г. Гранника, О. Кабанова-Меллера, зазначає, що симультанне виділення зазначених одиниць є умовою утримання в пам'яті змісту завдання при його сприйманні та наступному виконанні [9].

Цінним для нашого дослідження є те, що дотримання основних положень запропонованої концепції дозволяє визначити алгоритм формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення. При цьому значно збільшується обсяг інформації, яка переробляється і передається, оскільки «замість значної кількості окремих знань діти засвоюватимуть невеликий обсяг базових інваріантних дій та операцій, який виступатиме не як предмет засвоєння, а як засіб засвоєння того спільного, що складає сутність» творчого самовираження у процесі інсценування казки.

Н. Водолага, зазначає, що організація театралізованої діяльності дошкільників передбачає врахування взаємозв'язку пізнавального, ігрового і сценічного компонентів театралізованої діяльності. Виходячи з завдань нашого дослідження вважаємо доцільним виділити наступні складові:

- пізнавальний компонент: розширення та збагачення елементарного літературного досвіду, розвиток художньо-естетичного сприймання нових та знайомих казок у процесі їх читання, слухання, перегляду вистав, прослуховування аудіозаписів;

- ігровий компонент: відтворення змісту художнього твору в процесі різноманітної творчої діяльності вербального та невербального характеру, виявлення особистісного ставлення до свого героя та інсценування в цілому;

- сценічний (або артистичний) компонент: підготовка та власне інсценування для глядачів, влучне передавання сценічних образів через спеціально організовану підготовчу роботу, що обов'язково включає вправи та репетиції [3, с. 35-37].

Ці компоненти театралізованої діяльності стали ключовими для виділення етапів впровадження

методики формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення.

Ми передбачаємо, що дотримання розглянутих наукових положень у процесі формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями у процесі інсценування казки дозволить послідовно перейти від формування мотиву творчого самовираження, уявлень про можливості творчого самовираження до формування й закріплення здатності до творчого вираження своїх вражень, думок, настроїв, внутрішнього стану. Ми відходимо від традиційного розуміння інсценування казки, що передбачає відтворення дитиною завченого тексту казки та механічне виконання відточених дій, рухів, міміки та мінімізує творчість дитини. Вважаємо, що інсценування казки – є творчим процесом, таким саме як ігрова діяльність в цілому, вона стимулює до творчого самовираження невимушено, оскільки дитина захоплена враженнями та почуттями від сприйняття казки, що створює сприятливі умови для формування здатності до творчого самовираження.

Перспектива подальших наукових пошуків полягає у виділенні педагогічних умов та основних етапів формування здатності до творчого самовираження у дошкільників із порушеннями мовлення у процесі інсценування казки.

Використана література

1. **Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. **Богуш А.** Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. [для студ. ВНЗ ф-та дошкільної освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : ВД “Слово”, 2006. – 304 с.
3. **Водолага Н. В.** Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Водолага Наталія Володимирівна. – О., 2001. – 216 с.
4. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
5. **Выготский Л. С.** К вопросу о психологии творчества актера : Научное наследие : собр соч. в 6 т. [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. ; под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6 – Режим доступа : <http://gnozis.info/?q=node/81>
6. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Лев Выготский. // под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671, [1] с.
7. **Грибов Ю. А.** Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей / Ю. А. Грибов. // Вопросы психологии. – М. : Педагогика, 1989. – № 2, С. 57–62.
8. **Дошкільна лінгводидактика:** теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / [А. М. Богуш, Н. В. Гавриш] ; [за ред. А. М. Богуш]. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
9. **Тарасун В.** Корекційно-превентивне навчання: мета, завдання, зміст [Електронний ресурс] / В. Тарасун. – режим доступу : <http://ispukr.org.ua/tarasun.html>

References

1. **Abul'hanova-Slavskaja K. A.** Strategija zhizni / Ksenija Aleksandrovna Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Mysl', 1991. – 299 s.
2. **Bogush A.** Metodyka organizacii' hudozhn'o-movlenniyevoi' dijal'nosti ditej u doshkil'nyh zakladah: pidruch. [dlja stud. VNZ f-ta doshkil'noi' osvity] / A. Bogush, N. Gavrysh, T. Kotyk. – K. : VD “Slovo”, 2006. – 304 s.
3. **Vodolaga N. V.** Navchannja rozpovidannja ditej starshogo doshkil'nogo viku v teatralizovanij dijal'nosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Vodolaga Natalija Volodymyrivna. – O., 2001. – 216 s.
4. **Vygotskij L. S.** Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka / L. S. Vygotskij. // Voprosy psihologi. – 1966. – № 6. – S. 62–76.
5. **Vygotskij L. S.** K voprosu o psihologii tvorcestva aktera : Nauchnoe nasledie : sobr soch. v 6 t. [Elektronnyj resurs] / L. S. Vygotskij. ; pod red. M. G. Jaroshevskogo. – M. : Pedagogika, 1984. – T. 6 – Rezhim dostupa : <http://gnozis.info/?q=node/81>
6. **Vygotskij L. S.** Pedagogicheskaja psihologija / Lev Vygotskij. // pod red. V. V. Davydova. – M. : AST: Astrel': Hranitel', 2008. – 671, [1] s.
7. **Gribov Ju. A.** Psihologo-pedagogicheskie uslovija razvitija tvorcheskogo samovyrazhenija uchashhihsja i uchitelej / Ju. A. Gribov. // Voprosy psihologii. – M. : Pedagogika, 1989. – № 2, S. 57–62.
8. **Doshkil'na lingvodydaktyka:** teorija i metodyka navchannja ditej ridnoi' movy: Pidruchnyk / [A. M. Bogush, N. V. Gavrysh] ; [za red. A. M. Bogush]. – K. : Vyshha shk., 2007. – 542 s.
9. **Tarasun V.** Korekcijno-preventyvne navchannja: meta, zavdannja, zmist [Elektronnyj resurs] / V. Tarasun. – rezhym dostupu : <http://ispukr.org.ua/tarasun.html>

Лепетченко М.В. Формирование способности к творческому самовыражению как средства объективации личности у детей с нарушениями речи

Статья посвящена раскрытию теоретико-методических основ реализации всестороннего коррекционного воздействия, обеспечивающего исправление недостатков развития и гармонизации психофизического и, в частности, речевого развития ребенка с речевым дизонтогенезом. Раскрыты сущность, механизмы, средства самовыражения и творческого самовыражения. Обоснована важность формирования способности к творческому самовыражению для детей с нарушениями речи именно в дошкольном возрасте. Показана значимость использования творчества и игровой деятельности детей-дошкольников в коррекционно-воспитательном процессе. Проанализирована научно-методическая литература по вопросам игровой деятельности и освещен авторский подход к сущности инсценировки, как имеющего выраженное творческое содержание. Раскрыт механизм и значение организации процесса художественно-эстетического

восприятія как исходного момента, обеспечивающего исполнительской деятельности и творчества. Очерчены основные этапы коррекционно-превентивного обучения, выделены компоненты театрализованной деятельности дошкольников: познавательный, игровой и сценический, которые являются ключевыми для определения этапов внедрения методики формирования способности к творческому самовыражению у детей с нарушениями речи в процессе инсценировки сказки.

Ключевые слова: коррекция, дети с нарушениями речи, самовыражение, творчество, игровая деятельность, театрализованная деятельность, инсценировка сказки.

Lepetchenko M.V. Formation of ability for creative self-expression as a means of personality objectification in children with speech disorders

The article concentrates on the theoretical and methodological basis of implementation of a comprehensive corrective effect, providing corrective development and facilitating adequation, harmonization of psychophysical development, including speech development of a child with speech dysontogenesis. The author covers the essence, the mechanisms and means of creative self-expression, substantiates the importance of forming ability for creative self-expression of children with speech disorders. The author analyzes scientific and methodological sources on gaming activities, and highlights the author's approach to the essence of staging which has an expressed creative content. The article outlines the basic stages of correction and preventive education, points out the components of theatrical activity of preschool children: cognitive, play and stage, which are the key components to encourage creative self-expression in preschoolers with speech disorders in the process of staging a fairy tale.

Keywords: Correction, children with speech disorders, self-expression, creativity, game activity, theatrical activities, staging a fairy tale.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2015 р.

Статтю прийнято до друку 25.05.2015 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Гладуш В.А.

УДК: 376.36

Марченко І. С., Дудка О. О.

**ОСОБЛИВОСІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ І
З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

У статті піднімається проблема комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Здійснено огляд сучасних наукових досягнень у галузі комунікації цієї категорії дітей, визначена актуальність подальших досліджень. Поставлені основні завдання та подана авторська методика визначення особливостей комунікативних умінь дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Вона передбачає три послідовні етапи, які спрямовані на виявлення у дітей невербальних (фонаційних, оптико-кінетичних, тактильних і просторово-часових) і доступних вербальних засобів комунікації, вміння ними користуватися у взаємодії із дорослими й однолітками, визначення рівня сформованості комунікативного розвитку на основі цілеспрямованого спостереження та в процесі виконання експериментальних завдань дитиною. Представлені параметри оцінки комунікативної поведінки дітей середнього дошкільного згідно вікової норми. Поданий аналіз результатів представленого дослідження у відповідності до оцінних критеріїв. Описано диференціальні особливості розвитку комунікації зазначеної категорії дітей.

Ключові слова: діти із загальним недорозвиненням мовлення, середній дошкільний вік, комунікативний розвиток, методика дослідження.

Проблема спілкування є однією з найбільш актуальних для сучасної теорії і практики логопедії, оскільки воно присутнє у всіх видах дитячої діяльності та впливає на мовленнєвий і психічний розвиток дитини, формує особистість у цілому (Б. М. Гріншпун, О. В. Запорожець, М. І. Лісіна, І. В. Мартиненко, В.В. Тарасун, М. К. Шеремет, Є. Г. Федосєєва та інші). Від його сформованості у дитини з порушенням мовлення залежить її подальша соціалізація та адаптація в суспільстві.

Як показують дослідження вчених, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) на тлі мовленнєвих і психологічних порушень є труднощі у формуванні комунікативних навичок. Їх недосконалість не забезпечує процес спілкування, а отже і не сприяє розвитку пізнавальної діяльності, перешкоджає оволодінню знаннями. Недостатній розвиток мовленнєвих засобів і пізнавальної активності у дітей із ЗНМ, обмежуючи коло спілкування, сприяє виникненню у них замкнутості, безініціативності, нерішучості, сором'язливості; породжує специфічні риси мовленнєвої поведінки – невміння встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати бесіду. Їх комунікативна діяльність виявляється обмеженою. У свою чергу низький рівень спілкування уповільнює темп розвитку мовлення та інших психічних процесів.

У проблемі подолання загального недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку в аспекті розвитку комунікативних умінь до теперішнього часу залишається ще багато невіршених теоретичних і практичних питань. Це обумовило вибір теми нашого дослідження.