

- логопед – батьки (аргументоване направлення на консультацію до фахівців-лікарів; звертання уваги батьків на можливі ускладнення в процесі корекційного навчання; роз'яснення прийомів роботи з дитиною; виконання артикуляційної, мімічної гімнастики, розвиток дрібної моторики закріплення поставлених звуків і т. інш.).

Усі зусилля логопеда і фахівців спеціального дошкільного закладу максимально сконцентровані на основній проблемі корекції мовлення, яка вирішує наступні завдання:

- визначення адекватних реабілітаційних заходів, спрямованих на корекцію психо-мовленнєвого розвитку дитини за обліком рекомендацій фахівців-лікарів та фахівців-педагогів;
- створення єдиного корекційно-освітнього процесу;
- обладнання предметно-розвиваючого середовища, стимулюючої мовленнєвий і особистісний розвиток дитини;
- розширення інтеграційних зв'язків, об'єднання зусиль педагогів, медиків, дітей та батьків з метою корекції мовленнєвих порушень;
- пропаганда логопедичних знань серед батьків та дітей.

Правильна організація дитячого колективу, чітке проведення режимних моментів надають позитивну дію на фізичний і психічний стан дитини і, отже, на стан його мовлення.

На підставі принципу комплексності корекційно-педагогічної та психолого-логопедичної роботи реалізується кінцевий результат корекційного впливу - усунення мовленнєвих недоліків дітей-логопатів.

Мультидисциплінарний підхід забезпечує перспективно поступальний розвиток реабілітаційних програм. Комплексний медико-педагогічний вплив стає результативним і дозволяє досягати позитивної динаміки навіть у разі складних синдромальних розладів, яким є і дизартрія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бусова В. Рання комплексна реабілітація психомовних порушень у дітей з застосуванням низькочастотної імпульсної електростимуляції: Дис... канд. мед. наук: 14.00.33 / Український НДІ медичної реабілітації та курортології. - О., 2001. - 153арк. - Бібліогр.: арк.:113-146.
2. Кузнецова Я. Рабочая тетрадь логопеда и воспитателя коррекционных групп.- Ростов-на-Дону: «Феникс»,
3. Конопляк С. Развитие детей из врожденными незрелостями губи та піднебіння. Теорія і практика.- кiev, 2008.-211с.
4. Поваляева М.. Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. -- 448 с.
5. Поваляева М. .Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / Под общ. ред. М. А. Поваляевой. Серия "Учебники, учебные пособия". — Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. — 352 с.

УДК –37246:81233

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДЕРИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗПР

Глуценко І.І

Розглядається проблема формування словотворчих процесів у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Проаналізовані та визначенні основні етапи корекційного навчання з розвитку словотворчих процесів у дітей зазначеної категорії.

Рассматривается проблема формирования словообразовательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Проанализированы и определены основные этапы коррекционного обучения, по формированию словообразовательных процессов у детей данной категории.

In article the problem of development of morphological system of word-formation of primary school children with a delay of mental development is considered. The basic stages of logotherapy work of the development of word-formation processes of the certain category of children are offered.

Ключеві слова: корекційна робота, словотворчі процеси, затримка психічного розвитку, молодші школярі.

Ключевые слова: коррекционная работа, словообразовательные процессы, задержка психического развития, младшие школьники.

Key words: correction work (logotherapy), word-formation processes, delay of mental development, primary school children.

Одним із головних чинників поповнення словника дітей є засвоєння системи морфологічного словотворення. Результати аналізу спеціальної літератури й дані нашого дослідження вказують на суттєві ускладнення в засвоєнні й диференціації дериваційних значень у дітей із ЗПР, внаслідок чого становлення

процесу словотворення затримується [1, 2, 3, 5].

Складність формування визначається тим, що дериваційне значення слова є більш абстрактним поняттям, ніж лексичне значення, воно не має чітко вираженого зв'язку з предметами, діями та ознаками. Спостерігається невміння учнів із ЗПР відокремлювати морфеми в слові, співвідносити їх із змінами в предметах і явищах дійсності, використовувати морфеми в процесі утворення нових лексичних одиниць. Засвоєння цих значень і оперування ними передбачає відповідну сформованість процесів аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування [5].

У процесі здійснення корекційного навчання з метою формування дериваційного компонента мовленнєвої діяльності нами було виділені етапи корекційного навчання, а саме:

- формування спрямованості уваги дітей на морфологічне оформлення мовлення, організація спостереження дітей за використанням однієї і тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ;
- формування вміння визначати спільні словотворчі афікси в словах із різним лексичним значенням;
- формування навичок практичного вживання слів із різним морфемним значенням.

У зв'язку з викладеним вище нами пропонується наступна методика корекційної роботи, що спрямована на формування морфологічної системи словотворення в дітей молодшого шкільного віку із ЗПР.

Особливість роботи на першому етапі полягала в широкому використанні різноманітних чинників, що спрямовують увагу школярів на морфологічне оформлення слова, а саме наочність та тексти, у яких розкривався зміст слів з різним морфемним значенням. Мовленнєвий матеріал підбирався з урахуванням послідовності засвоєння дитиною морфологічних елементів у власному мовленні в процесі онтогенезу. Для проведення цих занять відбирають лише добре засвоєний і усвідомлений дитиною лексичний матеріал.

З метою детальнішого розкриття значення нових слів ми використовували картинки із зображенням предметів або дій, що допомагали учням визначати спільні словотворчі афікси в словах з різним лексичним значенням, а також спиралися на здогадку учнів, яка виникає за аналогією при співвідношенні вже знайомих і нових слів.

Протягом усього корекційного навчання з названого розділу широко використовувалися й інші засоби, оптимізуючі процес спостереження учня за використанням однієї й тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ: попереднє читання текстів з використанням слів із різним морфемним значенням, бесіда стосовно їхнього змісту.

Метою першого етапу навчання є спрямованість уваги школярів на морфологічне оформлення мовлення та спостереження дитини за використанням однієї й тієї ж морфеми в різних словах для позначення схожих явищ.

Навчання на визначеному етапі базується на найбільш сформованих словотворчих морфемах, це за даними констатувального етапу дослідження – морфеми у значенні зменшеності (помідорчик, м'ячик), пестливості (сонечко, ластівочка). Під час виконання вправ учень, дивлячись на картинки, порівнює між собою пари запропонованих педагогом твірних і похідних слів і визначає спільне у значеннях утворених слів („Покажи, де помідор – помідорчик, м'яч – м'ячик” „Які предмети великі, а які маленькі?“)

У виконанні цього завдання увага школярів спрямовується в основному на морфологічне оформлення слів, оскільки єдиним словотворчим елементом, який вказує на зміст слова, є морфема (– чик –).

У подальшому завдання ускладнювалося збільшення кількості конфліктних слів і розширенням на цій основі об'єму уваги школярів. Як додаткова опора використовувалися предметні картинки зі зображенням твірного й похідного слова. Учнім урзок одночасно пропонувалися не одна, а декілька пар твірних і похідних слів (помідор, м'ячик, заєць, помідорчик, м'яч, зайчик, вовк тощо), необхідно за інструкцією педагога показати відповідну картинку.

Правильне виконання цієї вправи потребувало від учнів значної концентрації уваги на морфологічному оформленні слів та адекватного розуміння значення твірних і похідних слів. Більш складний варіант цього завдання виконувався на вербальному рівні. Такі завдання активізують увагу дітей до морфологічного оформлення слова, рівень сформованості якої в частини дітей, за результатами констатуючого етапу, був недостатнім.

Другий етап корекційного навчання ставив своєю метою формування в учнів уміння визначати спільні словотворчі афікси в словах із різним лексичним значенням, що є необхідною умовою засвоєння якісного використання слів із різним дериваційним значенням.

Необхідно було сформувати в учнів навичку морфологічного аналізу на практичному рівні шляхом зіставлення слів одного морфологічного ряду, тобто з однотипними суфіксами (м'ячик, помідорчик, стільчик тощо), та виділення спільного в звучанні цих слів. Учнім необхідно прослухати ряди слів і виділити в них спільне звучання, зокрема назвати частину слова, за допомогою якої утворилося нове. Наприклад:

- Прослухай ряд слів (м'ячик, помідорчик, стільчик) і визнач, яке спільне звучання вказує на те, що слова

означають маленькі предмети?;

– Яку спільну частину чуємо в кінці цих слів?...(- чик –)

У цей період доцільно використовувати й інші словотворчі вправи, у виконанні яких учень удосконалює навичку визначення відповідної морфеми. Під час їх виконання перед школярами знайоме слово постає по-новому, розкривається взаємозв'язок його лексичного і граматичного значень. Сформованість цього вміння на визначеному мовленнєвому матеріалі закріплюється вмінням утворювати слова за аналогією (заєць – зайчик, вовк – ... (вовчик)), продовжувати початий педагогом мовленнєвий рядок (м'ячик, пальчик, зайчик ... (вовчик, стільчик тощо)). Правильне виконання цього завдання свідчило про те, що дитина зуміла виділити спільну для всіх слів морфему і правильно використати її при завершенні наступного слова.

Наступні вправи спрямовані на формування вміння у школярів із ЗПР на слуховому рівні без використання наочності диференціювати між собою слова з різним морфемним значенням. Дитині пропонують уважно слухати слова, коли вона почує слово у значенні пестливості, підняти червону картку, слово у значенні збільшеності – синю картку.

У подальшому завдання ускладнюються диференціацією значення засвоєних морфем. У виконанні цих завдань учням пропонувалося самостійно класифікувати слова залежно від їх (дери́ваційного) значення. Педагог пропонує учневі прослухати ряд слів, в якому одне слово має інше морфологічне оформлення. Необхідно визначити „зайве” слово (пальчик, зайченя, вовчик).

Третій етап корекційного навчання спрямований на формування навичок практичного використання слів із різним морфемним значенням.

Як і в попередньому завданні, передбачається читання оповідань, бесіда, розглядання картинок та використання тільки добре знайомого мовленнєвого матеріалу. Однією з особливостей завдань цього етапу була відсутність будь-якої опори, що значно ускладнювало виконання завдання і створювало сприятливі умови для формування в учнів навички оперування цими морфемами в процесі словотворення.

Завдання, які використовувалися на визначеному етапі спрямовували увагу дітей на морфологічне оформлення мовленнєвого матеріалу, наприклад: педагог пропонував учню з опорою на наочність закінчити речення словом із відповідним морфологічним оформленням, використовуючи твірні і похідні слова (По дорозі котився червоний ... (м'яч). В магазині Катрусі купили маленький ... (м'ячик). Для завершення речення також можна використовувати різні віршовані рядки.

Наступним кроком у розвитку уваги на морфологічне оформлення слова було виконання завдань, пов'язаних із використанням твірного й похідного слова у формуванні речення. Під час виконання цього завдання педагог пропонував дітям низку слів (вовк – вовчик – вовчисько) і просив утворити з ними речення.

Завершуючи формування спрямованості уваги на морфологічне оформлення слів, ми використовували комплекс вправ, пов'язаних із контролем за використанням слів (із різним значенням морфем) у власному мовленні та мовленні педагога. Сформованість операції контролю є одним із основних показників достатнього рівня розвитку словотворчих процесів у школярів із ЗПР.

На цьому етапі для досягнення мети ми використовували вправи, де учню необхідно самостійно визначати в тексті слова з різним морфемним значенням (зменшеності, пестливості). Аналогічним чином організовувалася корекційна робота під час формування інших незасвоєних значень словотворчих морфем іменників у значенні пестливості (сонечко, серденько); збільшеності (ножища, зубища); дитинчата (шпаченята, левенята); вмістилища (цукорниця, пісочниця); одиничності: (соломина, волосина); згрублості: (хлопчисько, вовчисько).

Формування прикметників у молодших школярів із ЗПР відбувалося у такій послідовності: відносні (дерев'яний, морський). присвійні (заячі, татове); якісні (високий, вищий, найвищий)

Практичне вивчення дієслів включає в себе: розуміння дієслова з різними префіксами й одним коренем (їхав – приїхав, підїхав, переїхав, наїхав, виїхав, зїхав, обїхав); співвідношення та адекватне використання протилежних дієслів (заїхав – виїхав); розуміння дієслова зі спільним префіксом, але різним коренем (прийшов, прилетів, приїхав).

Результати нашого дослідження дозволили виявити значні ускладнення як у засвоєнні, так і в поясненні учнями із ЗПР узагальненого морфологічного значення, вираженого цілим рядом суфіксів. Ці порушення суттєво гальмують становлення словотворчого рівня мовленнєвої здібності і, як наслідок, мовленнєвого й когнітивного розвитку учнів із ЗПР. Виходячи з цього, нами був розроблений відповідний напрямок корекційної роботи, пов'язаний з опрацюванням більш складних за значенням похідних слів, він складався з декількох етапів:

- семантичний аналіз ситуації з виділенням суттєвого елемента і його ознак;
- формування словотворчої моделі похідного слова;
- диференціація твірних та похідних слів у процесі їх сприймання;

– формування навичок практичного самостійного використання словотворчих правил у процесі породження похідного слова.

Корекційна робота базувалася на максимальному використанні наочного та демонстраційного матеріалу, яке полегшувало засвоєння дитиною названих операцій. Протягом усього періоду навчання широко використовувалося попереднє читання текстів, у яких вживалися твірні й похідні слова, бесіда щодо їхнього змісту з опорою на наочність. Для проведення семантичного аналізу ситуації, з виділенням суттєвого елемента і його ознак, використовувалися сюжетні та предметні картинки із зображенням предметів або дій.

Учням пропонується картинка з зображенням сюжету: діти грають у футбол. У виконанні завдання необхідно, дивлячись на картинку, описати зображену ситуацію: діти грають у футбол –...(діти бігають по полю, грають м'ячем, ця гра називається футбол). Учень вчиться не лише аналізувати зміст сюжету, а й виділяти суттєву частину ситуації, актуалізувати існуючий мовний досвід, який, за результатами дослідження, був недостатнім.

На цьому етапі ми використовували тільки добре знайомі дитині життєві ситуації, аналізування яких не викликало в дітей значних труднощів.

Другий етап навчання. Після того, як названий вид семантичного аналізу був засвоєний, дітям пропонувалось виконати більш складні вправи, зміст яких спрямований на формування словотворчої моделі похідного слова. Вони сприяють удосконаленню внутрішнього семантичного аналізу ситуації та виділенню його суттєвого елемента.

Аналізування ситуації відбувалося за допомогою допоміжних питань у формі бесіди, що сприяло більш детальному аналізу ситуації і вмінню дитини під час бесіди визначати суттєві ознаки, які характеризують ситуацію чи об'єкт. Для аналізування дитині пропонуються картинки з зображенням різних об'єктів: чоловік працює в саду: хлопчик їде на велосипеді тощо. До кожної картинки педагог надає дитині запитання:

- Хто зображений на малюнку?... (чоловік);
- Що він робить?... (копає землю в саду);
- Якщо він працює у саду, як його можна назвати? (садівником).

У наступній вправі завдання ускладнюється: учневі необхідно без зовнішнього аналізу ситуації, спираючись на набуті знання та вміння назвати зображену на картинці ситуацію одним словом. Допускалось аналізування як знайомої так і недостатньо знайомої життєвої ситуації.

До кінця цього етапу поступово усувалася й опора дитини на запитання педагога, що сприяло більш свідомому виконанню завдання. Наприклад:

Спираючись на картинку, учневі необхідно назвати її зміст одним словом: Хто зображений на картинці? „Діти грають у шахи” – ... (шахісти). У наступних вправах завдання ускладнювалося самостійним утворенням похідного слова без зорової опори, спираючись лише на запитання педагога („Як назвати дітей, які грають у футбол?... (футболісти)).

Вправи на третьому етапі навчання були спрямовані на диференціацію твірних та похідних слів у процесі їх сприймання. Наприклад:

Дитині пропонуються врозкид картинки з зображенням змісту твірних і похідних слів: сад – садівник, комбайн – комбайнер тощо. Необхідно підібрати картинки до названого педагогом слова. У подальшому завдання ускладнювалося порівнянням і самостійним вербальним поясненням змісту запропонованих похідних і твірних слів із зоровою опорою („Що означає слово сад? А що – садівник? Що означає слово комбайн? А що комбайнер?” тощо).

Четвертий етап корекційного навчання мав на меті формування навичок практичного самостійного використання словотворчих моделей у процесі породження похідного слова. Тільки виконання цього завдання свідчить про засвоєння дитиною словотворчих морфем як мовних знаків і оволодіння вмінням ними оперувати у власному мовленні.

Корекційні завдання названого етапу базувалися на внутрішньому аналізі ситуації та визначенні похідного слова без зорової опори. Вправи виконуються на вербальному рівні. Наприклад:

Дитині необхідно відповісти на запитання педагога: „Як можна назвати людину, яка доглядає за садом? Яка вчить дітей?” тощо.

Для закріплення навички використання в мовленні похідних слів поряд з виконанням корекційних вправ на заняттях опрацьовувались спеціально підібрані тексти чи оповідання, в яких детально розкривався зміст та виконувався семантичний аналіз похідних слів.

Педагог читав учням текст, після чого проводилася бесіда за прочитаним матеріалом. Потім пропонувалось назвати слова, які визначають професії людей.

Ким я буду

Назар, Катруся і Степан учаться в першому класі. Одного разу Катруся і Степан прийшли до Назара в

гості. Діти повели розмову про те, хто ким буде, коли виросте.

- Я буду водієм, – каже Назар. – Водитиму машину, перевозитиму вантажі.
- А я буду вчителем, – сказала Катруся, – я хочу вчити дітей читати, писати.

Степанко подумав та й каже:

- А я хочу бути хліборобом. Хочу вирощувати хліб для людей.

Питання для обговорення:

- Про що вели розмову діти в гостях у Назара?;
- Ким хоче працювати Назар коли виросте?..(водієм) А що робить водій...(водить машини);
- Яка професія подобається Катрусі? ...(вчитель) А що робить вчитель?...(вчить дітей).

Запропоновані питання допомагають учню, з опорою на контекст, актуалізувати у власному мовленні, як твірні так і похідні слова.

На цьому етапі формуючого навчання обов'язковим є виконання вправ, спрямованих на використання похідних слів у побудові власного висловлювання. З цією метою педагог пропонував дітям, спираючись на існуючий мовний та життєвий досвід, скласти розповідь за сюжетною картинкою (зміст якої спонукає до вживання похідних слів), використовуючи при цьому похідні слова.

Отже, такий підхід до організації логопедичної роботи створює передумови для активного перенесення відпрацьованих на логопедичних заняттях навичок і вмінь у навчальну діяльність. Цілеспрямоване формування в цих умовах лексичних вмінь і навичок створює базу для подальшого удосконалення мовлення молодших школярів із ЗПР та дозволяє вирішити важливі завдання корекційного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с. (Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений).
2. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с. [Под ред. Е. Д. Хомской].
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.
4. Ляшенко Н.В. Розвиток зв'язного мовлення учнів почат.кл. спец. Загальноосвіт. шк. інтенсивної пед. Корекції / Н.В. Ляшенко, Т.М. Хоменко – Х., "Прапор", – 2001. – 119 с. (Дидактичні матеріали).
5. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку в дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Є.Ф. Соботович. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.

УДК 37.014.12:376

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Гноєвська О.Ю.

У статті висвітлені наукові погляди на інклюзію як психолого-педагогічний феномен, що забезпечує успішне навчання дітей з особливостями розвитку в умовах загальноосвітньої школи за належної підтримки інших спеціалістів і батьків.

В статті освітлені наукові погляди на інклюзію як психолого-педагогічний феномен, який забезпечує успішне навчання дітей з особливостями в розвитку в умовах загальноосвітньої школи при підтримці інших спеціалістів і батьків.

The article covers scientific views on the inclusion as a psychological and pedagogical phenomenon ensures successful education of children with special needs in regular schools when other specialists and parents are involved.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с особенностями в развитии, среда обучения и воспитания.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, діти з особливостями розвитку, навчання і виховне середовище.

Keywords: inclusion education, children with special needs, educational environment.

Кожна дитина у незалежному суспільстві, у тому числі й діти з фізичними чи інтелектуальними порушеннями, має право на рівний доступ до освіти, розвиток відповідно до своїх здібностей, має перспективу участі у житті суспільства, використовуючи свій інтелектуальний і творчий потенціал. Це твердження, відбите у низці міжнародних документів, покладене в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку, котре впроваджується з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу та форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Актуальність питання підкреслюється прийняттям в Україні відповідних нормативно-правових документів: