

Белова О. Б. Особливості прояву агресії у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку

Стаття присвячена розробці навчально-превентивної роботи щодо запобігання агресії у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. Теоретичний аналіз з проблеми навчання й виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку засвідчує, що недорозвинене мовлення негативно впливає на розвиток у них пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери. Несвоєчасно кориговані у дошкільному віці легкі за ступенем прояву вади мовлення з часом ускладнюються, і значний відсоток дітей з фонетичним недорозвиненням мовлення та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення потрапляє у простір загальноосвітньої школи. Водночас, не вирішені мовленнєві проблеми значно впливають на внутрішній стан дітей їх поведінку, викликають проблеми у взаєминах з батьками, вчителями, однолітками, створюють дискомфорт для них самих, обумовлюють труднощі у навчанні. У статті проаналізовано стан проблеми у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі, з'ясовано актуальність у корекційній педагогіці та спеціальній психології. Визначено критерії оцінки (за видами та підвидами агресії) та рівні агресії у молодших школярів з нормальним психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення, розроблені психолого-педагогічні умови та навчально-превентивна методика для запобігання агресії у дітей молодшого шкільного мовленнєвого розвитку.

Ключові слова: агресія, агресивний стан, агресивність, агресивна поведінка, психолого-педагогічні умови, навчально-превентивна методика, молодші школярі з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Белова О. Б. Особенности проявления агрессии у младших школьников с нарушениями речевого развития

Статья посвящена разработке учебно-превентивной работы для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития. В работе проанализировано состояние разработки проблемы в отечественной и зарубежной психолого-педагогической и научно-методической литературе, определена ее актуальность в коррекционной педагогике. Уточнено определение агрессии, агрессивного состояния, агрессивности, агрессивного поведения, выделены виды и подвиды агрессии. Разработана и апробована учебно-превентивная методика, которая обеспечивала предотвращение скрытого и поведенческого видов агрессии у младших школьников с нарушениями речи с помощью стимуляции эмоциональных состояний; анализа своих переживаний, поступков, поведения окружающих; моделирования форм поведения и поведенческой реакции в различных ситуациях. Обоснованы и экспериментально апробированы психолого-педагогические условия для предотвращения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития, которые учитывали индивидуальные особенности проявления агрессии у ребенка; совмещали фронтальную и индивидуальную формы работы по коррекции агрессии; закрепляли новые модели поведения индивидуально с учеником, с группой младших школьников и с членами семьи; включали поэтапную учебно-превентивную работу, дифференцированные группы методов; обеспечивали детей правом самостоятельного выбора; формировали вариативность форм моделей поведения.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное состояние, агрессивность, агрессивное поведение, психолого-педагогические условия, учебно-превентивная методика, младшие школьники с нарушениями речевого развития.

Belova O. B. Psycho-pedagogical conditions for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment

The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and aggression levels are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment. The problem is analysed in national and foreign psycho-pedagogical literature, actuality is found out in correctional pedagogy and special psychology. The evaluation criteria and level of aggression are found in junior schoolchildren with normal psychophysical development and with speech impairment. Psycho-pedagogical conditions and educational-preventive methods are developed for preventing children's aggression of primary school age with speech impairment.

Keywords: aggression, aggressive state, aggressiveness, aggressive behaviour, kinds and subspecies of aggression, psycho-pedagogical conditions, educational-preventive methods, junior schoolchildren with speech impairment.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку 30.09. 2014 р.

Рецензент: д.психол.н., проф.Шинкарук А.І.

УДК: 376.1-056.264:376.1-056.34

ДО ПИТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Боряк О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент

Сучасний стан функціонування спеціальної освіти в Україні характеризується необхідністю розробки адекватних та дієвих шляхів впливу на особистість дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку (ППФР).

Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку складають особи з вадами інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю).

За даними офіційної статистики в кожному суспільстві, незалежно від політичного й економічного устрою та географічного розташування, розумово відсталі люди становлять від 1 до 1,5% від загальної чисельності населення.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, станом на кінець 2001 року контингент хворих, які перебували на обліку через розумову відсталість, складав 282 404 особи, з них 52 221 дітей. При цьому інвалідність через розумову відсталість встановлено у 83 720 осіб, з них 18 982 – діти. Кількість хворих з уперше в житті встановленим діагнозом становила у 2000 році 17 078 осіб [4]. В Україні кількість осіб з вадами інтелектуального розвитку щороку зростає.

Психолого-педагогічні особливості розумово відсталих дітей вивчалися протягом тривалого часу науковцями, теоретиками, практиками. Науково-теоретичними засадами корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) стала теорія структури дефекту, обґрунтована Л.С. Виготським, яка і була покладена в основу теорії і методики дефектології, зокрема і олігофренопедагогіки.

Можливість впливу логопедії на особистість, на утворення соціально важливих навичок на тлі порушеного розвитку не вимагає додаткових пояснень. Задовільний рівень сформованості мовлення у дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості забезпечує розумовий розвиток цих дітей, сприяє відпрацюванню цілеспрямованої поведінки, формуванню адекватної самооцінки та критичного ставлення як до себе так і оточуючих. Під час логокорекційної роботи накопичуються зміни стану та якостей особистості відповідно до того, як відбувається засвоєння нею соціального досвіду; відбувається сприяння розвитку та виявлення позитивних сторін особистості; розвивається розумова, фізична, моральна саморегуляція, емоційна сфера, мовлення та комунікативні здібності, здібності організовувати та регулювати свою діяльність, навички соціально-трудової орієнтації.

Необхідно констатувати той факт, що логопедична робота з розумово відсталими дітьми (РВД) є необхідним та органічним ланцюгом в системі загального корекційно-розвивального впливу. Таким чином, в педагогічній теорії і практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей та педагогічних умов формування у РВД з легким та помірним ступенем вищих психічних функцій засобами корекційно-розвивального навчання на логопедичних заняттях.

Ураховуючи актуальність та проблематику дослідження метою цієї статті є узагальнення існуючого досвіду корекційно-розвивальної логопедичної роботи з учнями молодших класів спеціальної школи та визначення найбільш ефективних методів логопедичного впливу.

На нашу думку, для того щоб правильно визначити зміст корекційно-розвивальної логопедичної роботи в спеціальній школі (СШ), необхідно дослідити та пов'язати корекцію та розвиток з усіма основними компонентами системи освіти і тільки після цього розглядати внутрішні структурні підсистеми та їх змістовно-педагогічну роль.

За визначеннями дефектологів розумова відсталість – стійке психічне порушення, яке має складну структуру і для якого характерне: провідні порушення пізнавальної діяльності (в першу чергу абстрактного мислення, процесів узагальнення та конкретизації), порушення динаміки нервових процесів (інертність психіки), а також вторинні відхилення – недорозвиток мовлення, емоційно-вольової сфери, відхилення в фізичному розвитку та поведінці [6, с. 41].

У РВД повільно утворюються та закріплюються мовленнєві форми, слабо визначена самостійність у мовленнєвій творчості, спостерігається стійкий фонетичний недорозвиток, домінування в мовленні іменників, недостатнє, обмежене вживання слів, що позначають дії, ознаки. Для цієї нозології дітей притаманне зниження мовленнєвої активності [2, с. 36].

Такий стан мовленнєвого розвитку більшістю науковців пояснюється загальним зниженням кіркової реактивності, тону, оскільки при розумовій відсталості послаблені кортикальні процеси збудження і особливо гальмування, що в свою чергу викликає в підкіркових ділянках або підвищене, або знижене гальмування. Тому умовні рефлекси у РВД розвиваються повільно та відрізняються нестійкістю, з низькими межами працездатності. Важливими ж для розвитку мовлення чинниками є обумовлена порушеннями мозку недостатність вищого аналізу та синтезу та пов'язані з цим обмеженість пізнавальних процесів.

Такий стан вищої нервової діяльності вимагає особливих методологічних підходів під час здійснення логопедичної роботи, перед усім частих передихів, перемикань, яскравих, конкретних та більш сильних, або більш слабких подразників, усвідомлення дітьми артикуляцій, що вивчаються, звуків та їх значень в мовленні шляхом систематичних спостережень над ними та пояснень з боку вчителя-логопеда.

Потрібно також ураховувати порушення слуху та (або) зору, які також є поширеними серед цієї нозології дітей.

У порівнянні з нормованим розвитком особливості порушень мовлення у РВД мають наступні ознаки:

1) порушення мовлення переважно обумовлені патологічними чинниками і мають вигляд мовленнєвої відсталості в цілому, в мовленнєво-рухових розладах, які щільно пов'язані з порушеннями загальної та переважно дрібної моторики, з порушеннями фонематичного слуху;

2) нестійкість та мінливість звуків мовлення, поширеність дефектів пом'якшення, втрачання голосних та приголосних (особливо під час збігу, на при кінці складу), поширеність дисграфій, обумовлених неправильною вимовою.

Загальне порушення інтелектуальної діяльності РВД, в більшості випадків ускладнене недорозвитком її слухового та мовленнєво-рухового аналізаторів, призводить до значних ускладнень не тільки під час оволодіння мовленням, але й характері його формування [1, с. 51].

Дефекти звуковимови серед учнів СШ є домінуючими у порівнянні з учнями загальноосвітніх шкіл. Корекція порушень звуковимови у РВД є більш тривалим та складним процесом, ніж у дітей без порушень у розвитку. Робота ускладнюється характерною для цих дітей слабкістю замикальної функції кори, труднощами утворення нових умовно-рефлекторних зв'язків, що обумовлює уповільненість та довго тривалість формування нового звуку. Інертність нервових процесів, різке порушення рухомості процесів збудження та гальмування виявляються в сталому, стереотипному відтворенні найбільш сталих старих зв'язків, в труднощах перемикання на нові. Внаслідок цього неправильна вимова того чи іншого звуку утримується навіть у тому випадку, якщо ізолювана їх вимова формується порівняно легко.

Найбільш тривалим є введення звуку в мовлення (етап автоматизації). Головною причиною труднощів під час автоматизації звуків в мовленні є особливості вищої нервової діяльності РВД, відсутність контролю за особистим мовленням, за правильністю вимови. Тому процес корекції дефектів звуковимови необхідно пов'язувати з розвитком пізнавальної діяльності, формуванням операцій аналізу, синтезу, порівняння.

У логопедичній роботі в СШ широко використовується прийом порівняння. Так, на етапі постановки звуку, порівнюється правильна і неправильна вимова. На етапі автоматизації цей звук порівнюється з фонетично несхожим, далеким. Під час диференціації проводиться порівняння звуку з фонетично схожим, близьким. Під час корекції порівнюється звуковий склад різних слів за кількістю звуків, їх місцем розташування.

Велика увага приділяється розвитку загальної та мовленнєвої моторики, вихованню слухового сприймання, уваги, пам'яті, іншими словами нормалізації усіх тих факторів, які покладено в основу порушень звуковимови у РВД та обумовлюють особливості їх проявів.

Корекцію порушень звуковимови пов'язують з розвитком мовленнєвої функції в цілому, тобто з розвитком фонематичної сторони мовлення, словника, граматичної будови мови, оскільки дефекти вимови у цих дітей проявляються на тлі загального системного недорозвинення мовлення.

Під час корекції порушень звуковимови у РВД необхідно враховувати особливості психічних процесів (уповільнений темп та обмеженість сприйняття, нестійкість уваги, слабкість мотивації та інтересів, не сформованість самоконтролю). Специфічною рисою логопедичної роботи з усунення дефектів звуковимови в СШ є її індивідуальність.

У першу чергу, специфіка проявляється вже на етапі планування. Теми фронтальних занять повинні бути вузькими, з поступовим ускладненням. Кожне завдання корекційної роботи на логопедичних заняттях в СШ повинно бути максимально поділене на прості складові. Цю специфіку логопед повинний враховувати на кожному етапі логокорекційної роботи.

Пропедевтичний етап усунення порушень звуковимови в СШ є більш тривалим та характеризується якісно іншим змістом. Проводиться розвиток загальної, дрібної, мовленнєвої моторики, розвиток слухового сприймання, уваги, пам'яті.

Необхідна робота над правильним мовленнєвим диханням, формуванням тривалого плавного видиху. Розвиток артикуляційної моторики у дітей з легким та помірним ступенем РВ відбувається в двох напрямках: розвиток кінетичної основи руху та кінестетичної основи артикуляційних рухів. Під час розвитку кінестетичних відчуттів робота проводиться без дзеркала, учні відтворюють положення губ, язика після пасивного їх переміщення логопедом за мовленнєвою інструкцією.

Особливістю етапу постановки звуку є максимальне використання полімодальних аферентацій зорового образу артикуляції, слухового образу звуку, кінестетичних, тактильних та тактильно-вібраційних відчуттів. Постановка звуку у РВД здійснюється переважно мішаним способом.

Як зазначалося вище, особливо тривалим в СШ є етап автоматизації звуків мовлення. На цьому етапі проводиться робота над складними формами звукового аналізу та синтезу, вмінням виділяти звук в слові, тому РВД в більшості випадків, не можуть своєчасно підготувати артикуляційні органи до правильної його вимови (в умовах його корекції), особливо коли звук знаходиться в середині слова або в його кінці.

Під час автоматизації звуків рекомендується проводити роботу з розвитку просодичної сторони мовлення: роботу над наголосом в складах, словах, над лексичним наголосом під час автоматизації звуків в

реченні, над інтонацією під час закріплення звуків в реченнях, зв'язному мовленні.

Особливістю цього етапу є планування уроків, розподіл тем. Чітко планується система уроків, в якій передбачається поступове ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу. На цьому етапі здійснення логокорекційної роботи, що є актуальною для СШ, є зв'язок з уроками української мови (курсом граматики).

Обов'язковим етапом логопедичної роботи є диференціація звуків, що обумовлена особливостями симптоматики порушень звуковимови.

У загальноосвітніх закладах ця робота проводиться тільки в тому випадку, коли звук замінюється в усному мовленні. В СШ вона необхідна навіть тоді, коли звук спотворюється в усному мовленні. Це обумовлено недорозвитком мовленнєво-слухової диференціації звуків мовлення, що в подальшому призводить до більшої кількості замінів букв у писемному мовленні і виступає одним з чинників виникнення порушень писемного мовлення.

Робота з розмежування звуків здійснюється в двох напрямках: уточнення вимовної диференціації звуків, розвиток слухової диференціації звуків мовлення, особливо фонетично близьких: твердих і м'яких, дзвінких та глухих, африкатів та свистячих і шиплячих які їх складають [5, с. 405 - 408].

Застосування адекватних методів навчання дітей з легким та помірним ступенем розумової відсталості, що відповідають можливостям та цілям навчально-корекційного процесу, – важлива та в значній мірі вирішальна умова для розвитку пізнавальної діяльності цих дітей у цілому. Тому необхідне таке розвиваюче навчання при якому у РВД здійснюється елементарний переніс знань, виникає можливість використання їх для вирішення нових аналогічних завдань.

Для досягнення цієї мети навчання повинно бути розраховане на актуальний рівень розвитку дітей та можливі зони найближчого розвитку, повинне ґрунтуватися на провідний вид діяльності певного вікового періоду.

Для РВД з легким та помірним ступенем особливо шкідливим є навчання на складному для їх розуміння матеріалі: методи багаторазового повторення погано зрозумілого матеріалу; наявність вербального навчання з надією на механічне запам'ятовування; читання текстів та питально-відповідальний метод без опори на наочність, на реальні, адекватні уявлення за прочитаним та наочно-дієвим мисленням учнів; оперування вивченими штампами. Усе навчання повинно бути спрямоване на відпрацювання простих, але зрозумілих, відповідних уявлень матеріалу що вивчається, формуванню практичних умінь.

Корекція мовленнєвого розвитку учнів-логопатів СШ, особливо молодшого шкільного віку, повинна здійснюватися переважно в тих видах діяльності, які характерні для дітей цього віку. Провідним методом навчання повинна стати організація постійної активної предметно-практичної діяльності учнів.

Змістовним компонентом методики логопедичної роботи, що характеризує логіку її побудови, є виділення ланцюга напрямків та етапів корекційно-логопедичного впливу, які відбивають поступове ускладнення та розширення змісту та засобів комунікативної діяльності.

Сьогодні в спеціальній методиці вивчення мови підвалинами комунікативного підходу вважається система роботи вчителя на уроках мови та логопеда на його заняттях, під час яких поєднуються мовні та мовленнєві вправи з домінуванням останніх (А.К. Аксьонова, В.В. Воронкова, С.Ю. Ільїна, Н.П. Кравець, Т.К. Ульянова, Є.В. Якубовська). У зв'язку з цим, вивчення граматичної та орфографічної теорії має прикладний характер, отримання учнями знань та вмінь є засобом для організації їх мовленнєвої діяльності в межах існуючих мовних норм. Ця концепція підкріплена серією навчальних посібників з української мови та читання (підручники, методичні рекомендації, робочі зошити).

Комунікативність розглядається як більш широке явище в шкільній практиці, як послідовна комунікативна організація навчального процесу. Вона підкорює собі всі сторони навчального процесу: співвідношення знань з умінь та навичками, вибір прийомів навчання, предметний зміст уроків з розвитку мовлення, форми організації діяльності учнів на цих уроках та декілька інших аспектів.

Мовлення кожної людини індивідуальне і відбиває її відношення до середовища. Середовище суттєво впливає на мовленнєву індивідуальність. Люди, які мають не однаковий соціальний статус, вихованні в різних культурних, у тому числі, мовленнєвих традиціях, використовують у спілкуванні своєрідні лексико-граматичні, інтонаційно-ритмічні, а також паралінгвістичні засоби, тому організація розвитку мовлення на комунікативній основі неможлива без соціально-особистісного підходу, під яким розуміється урахування якостей індивіда, його життєвий досвід, спрямованості та зміст діяльнісної сфери, інтересів, схильностей, особливостей емоційно-вольової сфери, статус у колективі, вікових особливостей та ін.

Тільки такий підхід дозволяє, по-перше, викликати адекватну реакцію на поставлене мовленнєве завдання, збудити справжню мотивацію, внутрішню активність учнів. Останню можна протиставити формальній, зовнішній мотивації, яка залежить від активності всього класу і прагнення дитини отримати схвалення логопеда та позитивну оцінку.

Соціально-особистісний підхід дозволяє наблизити навчання РВД до життя, що передбачає максимальну

опору на характеристику провідного виду діяльності, своєрідність інтелектуального та мовленнєвого розвитку, вікових та індивідуальних відмінностей. Можливість активно залучати всіх дітей у доступні їх розумінню формі взаємодії з оточуючими надають ігрові моделі навчання, перед усім розгортання мовленнєвих ситуацій у формі сюжетно-рольових ігор.

Не винятковими в роботі з РВД є творчі завдання: розфарбовування, малювання, аплікації, конструювання, спів, виразні рухи. Використання різноманітних форм роботи, співвідношення їх з можливостями кожного РВУ створюють умови для подолання типової для дітей пасивності та для підвищення мотивації до різноманітної діяльності, в тому числі і мовленнєвої.

Наступний аспект принципу соціально-особистісного підходу охоплює відбір змісту матеріалу, виходячи з соціально-культурних умов життя учнів.

Усе вищевикладене дає підґрунтя стверджувати, що виходячи з практичної спрямованості навчання в СШ, зміст навчання мови та розвиток мовлення не може бути формально-тематичним. По відношенню до добору змістовного матеріалу воно повинне варіюватися залежно від особистісних якостей учнів і соціальних умов, до яких повинна бути комунікативно адаптована дитина.

Спілкування людей здійснюється за допомогою мовлення. Що стосується РВ, то, на думку Л.С. Виготського, обмеженість уявлень про оточуючий світ, слабкість мовленнєвих контактів, незрілість інтересів, зниження потреби в мовленнєвому спілкуванні виступають домінуючим чинником, що обумовлює уповільнений і аномальний розвиток комунікативних вмінь РВД [4].

Структура комунікативних вмінь включає в себе велику кількість складових компонентів, але увага приділяється переважно вивченню мовленнєвого вміння. У РВД дослідженнями мовлення в психологічному аспекті займалися М.Ф. Зеєман, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, Шлезінгер та ін.

Вивчення комунікативних вмінь РВД дозволяє глибоко та найбільш грамотно побудувати процес їх навчання, виховання та розвитку, робить більш вдалу соціалізацію

Спілкування має три взаємопов'язані сторони: комунікативну, перцептивну та інтерактивну, іншими словами, в спілкуванні відбувається не тільки обмін інформацією (комунікація), але й пізнання іншого (перцепція), що визначає поведінку партнерів під час комунікативного акту (інтерації).

Про формування комунікативно значних висловлювань можна говорити лише тоді, коли учні вчаться інтерпретувати інформацію, тобто використовувати її під час обміну думками, відчуттями, для виконання дій, зміни стратегії поведінки, що створює справжню комунікацію.

Науковці виділяють три функції мовлення, які виступають у тісному взаємозв'язку та мають важливе значення в формуванні психіки та інтелекту дитини:

1) Комунікативна функція мовлення. Є найбільш ранньою. Весь період дошкільного дитинства – синтетичний період у подальшому розвитку спілкування. Виникає на основі розвитку невербальних комунікацій: голосових, міміко-жестових, поведінкових.

2) Пізнавальна функція мовлення. Тісно пов'язана з можливістю спілкування дитини з оточуючими, тобто комунікативна та пізнавальна сторони мовлення формуються в тісному взаємозв'язку. Дитина за допомогою мовлення не тільки отримує інформацію, але й набуває можливість по-новому її засвоювати.

3) Регулююча функція мовлення. Вона формується у дитини без порушень у розвитку вже на ранніх етапах її розвитку. Формування регулюючої функції тісно пов'язане з розвитком внутрішнього мовлення, цілеспрямованої поведінки, можливості програмованої інтелектуальної діяльності [7].

Невід'ємною складовою комунікативного акту є перцепція, тому необхідно звертати увагу на розуміння дітьми іншого, сприймання однокласників та логопеда як партнерів по спілкуванню, вчити розуміти інтереси один одного. Для цього слід варіювати рольові кордони в ситуаціях спілкування в школі, не обмежувати їх позиціями «вчитель (логопед) – ведучий, джерело знань та формулювання завдань», «учень – той, кого ведуть, той який виконує завдання та вказівки».

Також спілкування неможливе без інтерацій, іншими словами відповідних дій дитини, які б вона змістовно пов'язувала з діями партнерів, а не планувала незалежно від неї, у більшості випадків потрібно говорити про організацію сумісної діяльності, що також передбачає інтерактивна сторона спілкування.

Важливим аспектом у розвитку навичок спілкування передбачає створення під час занять атмосфери, яка сприяє цьому процесу О.О. Леонтьєв (1970), визначаючи оптимальне педагогічне спілкування, наголошував, що під час процесу спілкування необхідно створювати найкращі умови для розвитку мотивації учнів та творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості, це створює сприятливий емоційний клімат (усуває виникнення «психологічного бар'єру»), забезпечує керування соціально-психологічним процесом у дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості дітей.

Практика СШ свідчить, що найкращі показники в розвитку мовленнєвої комунікації учнів спостерігаються у логопедів, чий педагогічний стиль спілкування можна схарактеризувати як «спілкування дружнього

розташування» (Т.О. Ладиженська).

Це відбивається як на загальній поведінці вчителя-логопеда під час занять, так і на манері його спілкування, добору, в першу чергу, мелодико-інтонаційних забарвлень голосу. Практичний досвід засвідчує, що в більшості випадків, при роботі з РВД, складно утримувати рівний, емоційний, доброзичливий стан. На це впливають більшість негативних чинників серед яких домінують: тривале досягнення найменших результатів роботи; постійне «крокування по колу», яке спричинене специфікою психічних процесів, покладених в основу пізнавальної діяльності; відсутністю просувань у виправленні мовленнєвих дефектів у результаті логопедична робота з одними і тими учнями може повторюватися з року в рік.

Таким чином, логопедична робота в спеціальній школі має свою специфіку, яка обумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями учнів, а також характером симптоматики, механізмів, структури мовленнєвого дефекту. Логопедична робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку повинна враховувати головне положення про те, що в структурі дефекту при розумовій відсталості первинним є порушення мислення. Відомо, що розвиток мислення відбувається паралельно з розвитком мовлення. Відповідно, систематична, цілеспрямована робота з розвитку мовлення сприяє розвитку мислення, а саме провідних його процесів: узагальнення, аналізу, синтезу, що в свою чергу сприяє активізації пізнавальних процесів в цілому. Здійснюючи логопедичну допомогу, впливаючи на формування всіх компонентів мови і мовлення, дотримуючись принципу «від простого до складного» можна досягти позитивної динаміки в мовленнєвому розвитку розумово відсталих учнів вже на рівні початкової ланки навчання.

Література

1. **Аксенова А.К.** Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе : Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с. 2. **Баряева Л.Б.**, Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л.Б.Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб, 2003. – 175 с. 3. **Кравченко Р.І.**, Журавель К.С. Державні права і гарантії – інвалідам з розумовою відсталістю / Р. І. Кравченко, К. С. Журавель // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 3. – С. 27-32. 4. **Комарова С.В.** Развитие речи как средство общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 25-32. 5. **Логопедия:** Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефект. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой : В 5 кн. – М. : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5 : ФФН и ОНР: Нарушения речи с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с. 6. **Синьов В.М.**, Матвеева М.П., Хохлина О.П. Психология речевого отсталой дитини: Підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохлина. – К. : Знання, 2008. – 359 с. 7. **Шпек О.** Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: Пер. с нем. А. П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова / О. Шпек. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 432 с.

References

1. **Aksenova A.K.** Metodika obuchenija russkomu yazyku v spetsialnoj (korrektsionnoj) shkole : Ucheb. dlya stud. defektol. fak. pedvuzov / A. K. Aksenova. – M. : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1999. – 320 p. 2. **Baryaeva L.B.**, Gavrilushkina O.P., Zarin A.P., Sokolova N.D. Programma vospitaniya i obuchenija doskolnikov s intellektualnoj nedostatochnostyu / L. B. Baryaeva, O. P. Gavrilushkina, A. P. Zarin, N. D. Sokolova. – SPb, 2003. – 175 p. 3. **Kravchenko R.I.**, Zhuravel K.S. Derzhavni prava i garantii – invalidam z rozumovoyu vidstalistyu / R. I. Kravchenko, K. S. Zhuravel // Sotsialna robota v Ukraïni: teoriya i praktika. – 2003. – № 3. – P. 27-32. 4. **Komarova S.V.** Razvitie rechi kak sredstvo obshheniya mladshikh shkolnikov s intellektualnymi narusheniyami / S. V. Komarova // Logoped. – 2004. – № 6. – P. 25-32. 5. **Logopediya:** Metodicheskoe nasledie: Posobie dlya logopedov i stud. defekt. fak. ped. vuzov / Pod red. L. S. Volkovoy : V 5 kn. – M. : Guman. izd. tsentr VLADOS, 2003. – Kn. 5 : FFN i ONR: Narusheniya rechi s sensornoj i intellektualnoj nedostatochnostyu. – 480 p. 6. **Synov V.M.**, Matveeva M.P., Khokhlina O.P. Psikhologiya rozumovo vidstaloï diti: Pidruchnik / V. M. Synov, M. P. Matveeva, O. P. Khokhlina. – K. : Znannya, 2008. – 359 p. 7. **Shpek O.** Lyudi s umstvennoj otstalostyu: Obuchenie i vospitanie: Per. s nem. A. P. Golubeva; nauch. red. rus. teksta N.M.Nazarova / O. Shpek / – M. : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2003. – 432 p.

Боряк О.В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку

У статті підіймається проблема здійснення логопедичної допомоги дітям з вадами інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Надається характеристика особливостей мовлення учнів з легким та помірним ступенями розумової відсталості. Визначається специфіка етапів логокорекційної роботи з урахуванням структури дефекту при розумовій відсталості. Зазначається, що логопедична робота в спеціальній школі має свою специфіку, яка обумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями учнів, а також характером симптоматики, механізмів, структури мовленнєвого дефекту. Логопедична робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку повинна враховувати головне положення про те, що в структурі дефекту при розумовій відсталості первинним є порушення мислення, а як відомо, розвиток мислення відбувається паралельно з розвитком мовлення. Відповідно, систематична, цілеспрямована робота з розвитку мовлення сприяє розвитку мислення, а саме провідних його процесів: узагальнення, аналізу, синтезу, що в свою чергу сприяє активізації пізнавальних процесів в цілому. Здійснюючи логопедичну допомогу, впливаючи на формування всіх компонентів мови і мовлення, дотримуючись принципу «від простого до складного» можна досягти позитивної динаміки в мовленнєвому розвитку розумово відсталих учнів вже на рівні початкової ланки навчання.

Ключові слова: діти з вадами інтелектуального розвитку, розумова відсталість легкого та помірного ступеню,

спеціальна школа, порушення мовленнєвого розвитку, системні порушення розвитку, структура дефекту при розумовій відсталості.

Боряк О.В. К вопросу о логопедической работе с детьми с нарушениями интеллектуального развития

В статье рассматривается проблема осуществления логопедической помощи детям с нарушениями интеллектуального развития младшего школьного возраста. Представлена характеристика особенностей речи учеников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Раскрывается специфика этапов логокоррекционной работы с учетом структуры дефекта при умственной отсталости. Специфика логопедической работы в специальной школе обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями учеников, а также характером симптоматики, механизмов, структуры речевого дефекта. Логопедическая работа с детьми с нарушениями интеллектуального развития должна учитывать главные положения про то, что в структуре дефекта при умственной отсталости первичными есть нарушения мышления, а как известно, развитие мышления происходит параллельно с развитием речи. Соответственно, систематическая, целенаправленная работа по развитию речи способствует развитию мышления, а именно ведущих его процессов: обобщения, анализа, систематизации, что в свою очередь способствует активизации познавательных процессов в целом. Осуществляя логопедическую помощь, влияя на формирование всех компонентов языка и речи, придерживаясь принципа «от простого к сложному» можно достичь позитивной динамики в речевом развитии умственно отсталых школьников уже на уровне начального этапа обучения.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллектуального развития, умственная отсталость легкой и умеренной степени, специальная школа, нарушения речевого развития, системные нарушения развития, структура дефекта при умственной отсталости.

Boryak O.V. On the question of speech therapy work with children is impaired intellectually developed

The article deals with the problem of the speech therapy to help children with intellectual disabilities of primary school age. The characteristic features of the speech of students with mild to moderate mental retardation. Specificity of speech therapy work in a special school due to the peculiarities of the higher nervous activity of psychological characteristics of students as well as the nature of the symptoms of mechanisms, the structure of the speech defect. Speech therapy work with children with intellectual disabilities should consider the main points about the fact that the structure of the defect in mental retardation is the primary thought disorder, as is well known, the development of thinking take place in parallel with the development of speech. Accordingly, systematic purposeful work on the development of speech contributes to the development of thinking, namely its leading processes, summarize, analyze, organize, which in turn contributes to cognitive processes act whole. Implementing speech therapy assistance, influencing the formation of all the components of speech and language, adhering to the principle idiom I dynamics in speech development.

Keywords: the children with intellectual disabilities, with mild to moderate mental retardation, a special school, the structure of the speech defect, with intellectual disabilities should consider.

Стаття надійшла до редакції 23.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку 25.09. 2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Шеремет М.К.

УДК: 376-056.264:81-028-31

СИСТЕМА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ФОНЕТИЧНОГО БОКУ МОВЛЕННЯ

Гаврилова Н.С.

кандидат психологічних, доцент

Методика корекції порушень фонетичного боку мовлення у дітей у багатьох наукових дослідженнях (С. Коноплястої (2010), М. Савченко (2007), М. Шеремет (2010) та інших) представлена настільки широко, що багато хто з науковців та практиків стверджують, що вона уже не є цікавою для подальшого дослідження. Проте, на нашу думку, на сучасному етапі є необхідність узагальнення та систематизації уже напрацьованого досвіду в єдину систему, що дозволить побачити корекційні можливості у новій перспективі.

У нашому дослідженні ми зосередили увагу на вивченні системи корекції фонетичного боку мовлення, що будується з урахуванням рівня його недорозвинення та причин, що обумовлюють це порушення.

Проведений аналіз наукових джерел (М. Савченко (2007), Є. Соботович (2004), С. Цейтлін (2000) та інших) дозволив нам визначити, що поняття «фонетична складова мовлення» включає у себе такі компоненти як точність і чіткість вимови кожної фонемі окремо та точність вимови її у кожному слові.

Точність і чіткість вимови кожної фонемі забезпечується, з одного боку, вмінням правильно артикулювати кожну з них, а з іншого боку - усвідомленим і правильним сприйманням акустичного образу звука мовлення та вмінням співвідносити його з відповідним кінестетичним образом - артикулемою.

Точність вимови кожної фонемі у слові забезпечується вмінням переключатися з однієї артикуляції на іншу, сприймати фонемі в словах у чіткій послідовності. Відомо також, що у словах фонемі набувають звучання алофона, тобто змінюють висоту, тривалість звучання. А саме, в процесі вимови слова може змінюватися