

3. Обробити виріз.....
4. З'єднати..... зрізи..... швом.
5. З'єднати..... зрізи..... швом.
6. Виконати..... обробку підодіяльника.

Слова для довідок:

Остаточню, обшивки, поперечні, повздожні, обшивку, виріз, подвійним, запошивним.

Таким чином, у процесі спеціально організованого трудового навчання в учнів з інтелектуальною недостатністю формуються загально-трудова уміння, самоконтроль, а також здійснюється особистісний розвиток в цілому. Це, у свою чергу, забезпечує підготовку вихованців до самостійного виконання доступної кваліфікованої праці в умовах сучасного виробництва, участі у суспільно корисній, обслуговуючій продуктивній праці, готовності включатися в трудову діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар В.І., Єременко І.Г. Про удосконалення підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці.// Дефектологія, 1990, №3.-С.7-9
2. Дульнев Г.М. Основи трудового обучения во вспомогательной школе.-М.: Педагогика, 1969.-325с.
3. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащихся во вспомогательной школе.-К.: Рад.школа, 1985.-65с.
4. Мирський С.Л. Методика трудового обучения во вспомогательной школе.М.: Просвещение, 1980.-360с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку/ Інститут дефектології АПНУ.-К.:Пед.думка, 2000.-285с.

УДК: 376.36-056.264

ПРОБЛЕМА ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЕВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Базима Н.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті досліджується процес породження мовленнєвого висловлювання. Висвітлено генезис розвитку мовленнєвої функції у дітей з аутистичними порушеннями.

В статье исследуется процесс порождения речевого высказывания. Освещено генезис развития речевой функции у детей с аутистическими нарушениями.

The article explores the process of generation of verbal expression. Particularities of speech development of children with an autism are presented in the article.

Ключові слова: мова, мовлення, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мотив, внутрішнє програмування, реалізація мовленнєвого висловлювання, діти, дослідження, аутизм.

Ключевые слова: язык, речь, речевое развитие, речевая деятельность, мотив, внутреннее программирование, реализация речевого высказывания, дети, исследования, аутизм.

Keywords: language, speech, speech development, speech activity, motive, internal programming, the implementation of verbal expression, children, exploring, autism.

Мовлення як вища психічна функція, що є однією зі складових частин інтелектуальної діяльності, і мова як основний засіб здійснення мовленнєвої діяльності і реалізації процесів мислення, уже упродовж тривалого часу є предметом особливої уваги педагогів, психологів, лінгвістів, медиків, клініцистів, філософів (Т.В.Ахутіна, В.П.Белянін, Т.Г.Візель, В.П.Глухов, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, В.А.Ковшиков, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, М.К.Шеремет, Л.В.Щерба). Але, попри досягнутий в психології і мовознавстві значний прогрес у вивченні мовлення і процесу використання мови в мовленнєвому спілкуванні, проблема породження і сприймання мовлення ще не достатньо досліджена.

Розмежовуючи поняття «мова» і «мовлення», з'ясуємо, що мова – це система знаків, які слугують для

людей засобом спілкування, мисленнєвої діяльності, засобом вираження самосвідомості, передачі від покоління поколінню і зберігання інформації [6]. Мова існує і реалізується через мовлення. Мовлення – історично сформована форма спілкування людей за допомогою мови. Мовленнєве спілкування здійснюється за правилами певної мови (української, англійської і т.д.), яка являє собою систему фонетичних, лексичних, граматичних і стилістичних засобів та правил спілкування [6]. Мова і мовлення складають складну діалектичну єдність.

Мовленнєва діяльність у сучасних психолого-педагогічних словниках визначається як мовлення з точки зору діяльнісного підходу, тобто, мовлення, яке виступає або у вигляді цілісного акту діяльності (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, включених до немовленнєвої діяльності [6].

У роботах Л.В.Щерби і деяких інших науковців 1920-30-х рр. зустрічається визначення мовленнєвої діяльності як однієї із трьох аспектів мови поряд з психологічною «мовленнєвою організацією» і «мовною системою», «мовним матеріалом», що включає суму окремих актів говоріння і розуміння мовлення. Таке вживання поняття «мовленнєва діяльність» пов'язане з поширенням в методиці викладання мов поняттям «видів мовленнєвої діяльності» (говоріння, аудіювання, читання і письмо).

Звертаючись до робіт Л.С.Виготського і О.М.Леонтьєва (1960-ті рр.), знаходимо, що мовленнєва діяльність психологічно організована, подібно до інших видів діяльності, тобто, з одного боку, вона характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером, з іншого – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контролю).

З початку 1970-х рр., поняття «мовленнєва діяльність», одержує вузьку інтерпретацію і в деяких роботах (Т.В.Ахутіна, Є.М.Верецагін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв) розуміється як діяльність, мотив якої пов'язаний з виробництвом самого мовлення (а не з його використанням поза комунікативного акту).

Досліджуючи процеси діяльності, О.О.Леонтьєв приходять до висновку, що у будь-якій діяльності можна виділити однакові структурні компоненти (етапи, фази):

- 1) етап орієнтування в умовах діяльності;
- 2) етап вироблення плану відповідно до результатів орієнтування;
- 3) етап здійснення виробленого плану (реалізації);
- 4) етап зіставлення одержаного результату з планом, тобто етап контролю.

Саме ці етапи (фази) О.О.Леонтьєв вбачає як структуру мовленнєвої діяльності (дії) [2].

Можна припустити, що у дітей з аутистичними порушеннями на кожному із виділених О.О.Леонтьєвим етапів (фаз), покладених у структуру мовленнєвої діяльності, будуть виникати ті чи інші утруднення, адже, як відомо, діти, які страждають від аутизму, не завжди здатні спланувати дії, до того ж, у них страждає мотиваційний компонент. У дітей дошкільного віку з аутизмом можна виділити [3, 4, 7]:

- дефіцит психічної активності;
- порушення взаємодії психічних функцій;
- нерівномірність, парціальність інтелектуального розвитку;
- грубі порушення цілеспрямованості і довільності уваги;
- відсутність живої зацікавленості, інтересу до нового, дослідження навколишнього середовища;
- схильність сприймати інформацію, ніби пасивно вбираючи її в себе цілими блоками;
- реакцію відходу від спрямованих на дитину впливів навколишнього середовища;
- негативну реакцію або взагалі відсутність будь-якої реакції при спробах залучення уваги до предметів навколишньої дійсності;
- швидку виснаженість і перенасиченість будь-якою цілеспрямованою активністю;
- утруднення у концентрації уваги;
- складності у символізації, перенесення навичок з однієї ситуації в іншу.

Перераховані особливості можуть стати причиною ускладнення процесу планування та здійснення цілеспрямованої діяльності.

Орієнтувальний етап мовленнєвої діяльності передбачає орієнтування суб'єктом мовлення (тим, хто говорить або пише) в ситуації спілкування (визначення її особливостей, розроблення стилю майбутнього продукту мовленнєвої діяльності), а також усвідомлення теми і основної думки майбутнього висловлювання [2]. Виділяється п'ять сторін орієнтування мовленнєвої дії:

- 1) орієнтування на предмет повідомлення;
- 2) орієнтування на мову як об'єктивну систему засобів сполучення;
- 3) орієнтування або оцінка мовцем того, наскільки предмет повідомлення особистісно значущий;
- 4) орієнтування або оцінка міри адекватності обраних мовних засобів для вирішення конкретної комунікативної задачі;

5) орієнтування на адресата мовлення з метою врахування його особливостей і можливостей.

Оскільки у дітей з аутистичними порушеннями виділяються характерні специфічні труднощі сприймання вербальної інформації і розуміння самої ситуації спілкування (О.Р.Баєнська, В.М.Башина, О.Б.Богдашина, К.С.Лебединська, М.М.Ліблінг, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, Л.Г.Нурієва, М.В.Рождественська, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.), які можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні, то можна припустити, що даний етап не завжди має місце у процесі взаємодії аутичної дитини з навколишнім світом загалом і з оточуючими людьми, зокрема. Тобто, дитина з аутистичними порушеннями не завжди здатна безпосередньо виділити сам процес спілкування з іншою людиною і, тим більше, усвідомити тему і основну думку не тільки свого можливого майбутнього висловлювання, а й почутого зверненого мовлення.

На етапі планування обдумується зміст майбутнього висловлювання, намічаються мікротеми та послідовність їх розкриття. Результатом даного етапу є складання плану (уявного або письмового) [2]. Зважаючи на специфічні аутистичні комунікативно-соціальні прояви дитини з аутизмом та на грубі порушення цілеспрямованості і довільності, утруднення у концентрації уваги поряд з швидкою виснажливостю і перенасичуваністю будь-якою цілеспрямованою активністю та, крім того, нездатністю до ведення діалогу навіть при достатньому розвитку монологічного мовлення, ми припускаємо, що складання уявного (а тим більше письмового) плану висловлювання буде відбуватися неповноцінно.

Етап реалізації – це реалізація плану у зовнішнє мовлення за допомогою мовних засобів, використання яких підпорядковується темі, основній думці і стилю висловлювання. Реалізацію забезпечують механізми вибору слів, переходу від програми до її реалізації, граматичного прогнозування, перебору та зіставлення синтаксичних варіантів, закріплення і відтворення граматичних правил [2]. Для дітей з аутистичними порушеннями можливі, крім багатьох інших, такі мовленнєві порушення, як мутизм, автономність мовлення, ехолалії, слова-штампи, фрази-штампи, неологізми, неправильне використання особових займенників, порушення семантичної, граматичної та синтаксичної сторін мовлення, що суттєво утруднюють реалізацію плану у зовнішнє мовлення.

Етап контролю заключається у зіставленні продукту, результату мовленнєвої діяльності (дії) з її мотивом (метою) [2]. О.О.Леонтьєв зазначає, що у разі їх невідповідності потрібна поопераційна перевірка мовленнєвої дії з метою знаходження та виправлення допущених помилок і недоліків. У дітей з аутизмом, як уже згадувалося, процеси програмування та контролю, зіставлення початкового етапу і кінцевого результату значно відрізняються від норми. Тому можна спрогнозувати утруднення у реалізації даного етапу.

Відомо, що мовленнєва діяльність складається із двох взаємодоповнюючих і взаємопов'язаних процесів: психологічного **формування мовленнєвого висловлювання** від зародження думки через внутрішню схему висловлювання і внутрішнього мовлення до розгорнутого зовнішнього мовлення, з якого і складається мовленнєва комунікація (породження мовленнєвого висловлювання) та **сприймання розгорнутого мовлення** співрозмовника і, через ряд плавно перетікаючих один в одного етапів, виділення суттєвої думки, а потім і всього сенсу сприйнятого висловлювання (розуміння мовленнєвого висловлювання) (Т.В.Ахутіна, В.П.Белянін, Т.Г.Візель, В.П.Глухов, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, В.А.Ковшиков, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Л.С.Цветкова, М.К.Шеремет, Л.В.Щерба).

Аналізуючи дослідження науковців щодо мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, визначаємо порушення комунікативної функції мовлення, що проявляється як у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію (слабкість або повна відсутність реакції на мовлення дорослого поряд з підвищеною чутливістю до немовленнєвих звуків, нерозуміння простих побутових інструкцій і зверненого мовлення) так і у неможливості адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти відповідно до ситуації.

Вперше науково-обґрунтовану теорію породження мовлення запропонував Л.С.Виготський, поклавши у її основу концепцію про єдність мислення і мовлення, де висвітлювався процес переходу від думки до слова через перехід від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, опосередкування її у внутрішньому слові, потім – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті – у словах.

Теорія породження мовлення, створена Л.С.Виготським, отримала подальший розвиток у роботах багатьох науковців (Т.В.Ахутіна, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Л.С.Цветкова).

На основі багаточисельних експериментальних даних і аналізу теоретичних досліджень провідних психолінгвістів світу, О.О.Леонтьєв розробив цілісну концепцію про структуру акту мовленнєвої діяльності, де основне місце займає модель породження мовленнєвого висловлювання.

Ми розглядаємо породження мовленнєвого висловлювання як один із проявів мовленнєвої активності, взявши за основу п'ять послідовних, взаємопов'язаних етапів (фаз) процесу породження мовленнєвого висловлювання, виділених О.О.Леонтьєвим [2]:

- мотив висловлювання;
- задум висловлювання;

- внутрішнє програмування;
- лексично-граматичне розгортання висловлювання;
- реалізація мовленнєвого висловлювання у зовнішньому мовленні.

Загальновідомо, що будь-яка діяльність включає мотив, який і є першопричиною діяльності. Мотив можна розглядати як спонування до діяльності, пов'язане із задоволенням певних потреб суб'єкта або як спонукаючий і визначальний вибір спрямування діяльності на предмет (матеріальний чи ідеальний), заради якого здійснюється діяльність [6]. Перефразовуючи сказане вище, орієнтуючись на мовленнєву діяльність, можемо визначити, що вихідним для будь-якого мовленнєвого висловлювання є той мотив, з якого воно починається, або, інакше кажучи, потреба виразити у мовленнєвому висловлюванні якийсь певний зміст.

М.І.Лісіна, досліджуючи мотиви спілкування, встановила, що у дошкільному віці в становленні мотивів спілкування спочатку провідне місце займають ділові мотиви спілкування, які плавно переходять у пізнавальні і, нарешті, у особистісні. Дітям з аутистичними порушеннями характерне специфічне формування мотивів діяльності загалом і мотивів спілкування зокрема.

Мотив можна розглядати як вихідний момент висловлювання. Мотивація породжує мовленнєву інтенцію (намір), тобто направленість свідомості, волі, почуттів індивіда на певний предмет, у нашому випадку – на предмет мовленнєвої діяльності.

Беррес Фредерик Скіннер (1957) виділяє три основні види мотивів: «-манд» (демад) – вимога до виконання певної дії, «-такт» (контакт) - будь-яке звернення інформаційного характеру, пов'язане з контактом, «-цепт» (концепт) – бажання виразити в розгорнутій мовленнєвій формі і ясніше сформулювати свою власну думку. Сам мотив при цьому не має чітко визначеного смислового змісту. Якщо жоден з перерахованих мотивів не виникає, мовленнєве повідомлення не здійсниться. [5]. Так відбувається в стані сну або при значних двосторонніх ураженнях лобних долей мозку, особливо їх глибинних відділів. До спеціальних випадків відноситься глибоке порушення мотиваційної сфери осіб, які страждають на аутизм; одним із симптомів подібного захворювання є повне випадання активних висловлювань, не дивлячись на те, що технічно мовлення залишається потенційно збереженим [5]. Тобто, навіть попри здатність до мовлення і можливість вербально спілкуватися, діти з аутистичними порушеннями не завжди мають необхідність (бажання) сформулювати та висловити в розгорнутій мовленнєвій формі свою думку або не вміють адекватно виразити думки.

Задум мовленнєвого висловлювання, викликаний мотивом, відображає узагальнено смислову схему висловлювання [2]. О.О.Леонтьєв, беручи за основу теоретичну концепцію О.Р.Лурії, вважає, що саме на етапі задуму мовленнєвого висловлювання вперше відбувається виділення теми (предмету, теми висловлювання) і реми (ситуації, факту, явища навколишньої дійсності) майбутнього мовленнєвого висловлювання. Таким чином, тема мовленнєвого висловлювання відображає те, про що потрібно сказати, а рема мовленнєвого висловлювання містить у собі те, що саме необхідно сказати про даний предмет (тему). Дітям з аутистичними порушеннями, як свідчать дослідження науковців (О.Б.Богдашина, К.С.Лебединська, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, Л.Г.Нурієва, Д.І.Шульженко та ін.), інколи складно буває визначити як і що потрібно сказати, щоб отримати бажаний предмет або задовольнити потребу. На етапі задуму мовленнєвого висловлювання висловлювання ці два основні структурно-семантичні компоненти висловлювання (тема і рема) за умови нормального мовленнєвого розвитку усвідомлюються «глобально», у симультанному, цілісному, нерозривному вигляді. Саме ці дві основоположні частини і утворюють вихідну думку, тобто систему тих зв'язків, які потенційно повинні фігурувати в майбутньому мовленнєвому висловлюванні [1, 2, 5].

Етап внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання О.О.Леонтьєв розглядає як процес побудови певної смислової схеми, яка є основою породження мовленнєвого висловлювання, що реалізується на з допомогою відповідних операцій: визначення основних смислових елементів предметного змісту мовленнєвого висловлювання, визначення «ієрархії» смислових одиниць у «контексті» майбутнього мовленнєвого висловлювання та визначення послідовності відображення смислових елементів у мовленнєвому висловлюванні [1, 2, 5]. Даний етап побудови мовленнєвого висловлювання, з точки зору психологічного аналізу процесу мовлення, здійсненого Л.С.Виготським і підтвердженого дослідженнями О.О.Леонтьєва, реалізується за допомогою двох взаємопов'язаних процесів оперування з одиницями внутрішнього (суб'єктивного) коду: надання одиницям внутрішнього коду певного смислового навантаження і побудова функціональної ієрархії даних одиниць [1, 2, 5].

Створення смислової програми майбутнього мовленнєвого висловлювання на етапі внутрішнього програмування здійснюються на основі особливого, специфічного коду внутрішнього мовлення, виділеного М.І.Жинкіним, який визначає код внутрішнього програмування як предметно-схемний або предметно-зображувальний код, в основі якого лежить образ, якому приписується певна смислова характеристика.

М.І.Жинкін, доповнюючи і поглиблюючи концепцію Л.С.Виготського, запропонував гіпотезу існування у свідомості людини УПК – універсально-предметного коду, що має принципово невербальну природу і являє

собою систему знаків, які мають характер чуттєвого відображення навколишньої дійсності у свідомості людини. Це мова схем, образів, дотикових і нюхових відбитків реальності, кінестетичних (рухових) імпульсів і т.п. УПК – це мова, якою здійснюється формування замислу мовлення, первинний запис особистісного змісту. [1]

Ми передбачаємо, що протікання внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання у дітей з аутистичними порушеннями проходить у специфічних умовах. Адже процес побудови мовленнєвого висловлювання за допомогою реалізації двох взаємопов'язаних процесів оперування з одиницями внутрішнього (суб'єктивного) коду (за дослідженнями О.О.Леонтьєва), на нашу думку, відбуватиметься під впливом аутистичних особливостей сприймання і переробки інформації. Тобто, надання одиницям внутрішнього коду певного смислового навантаження і побудова функціональної ієрархії даних одиниць у дитини з аутистичними порушеннями може здійснюватись за своєрідними закономірностями, що відобразатимуть індивідуальні особливості сприйманні і переробки інформації, спричинені аутистичними порушеннями.

Етап лексично-граматичного розгортання висловлювання можна співвіднести (на думку О.О.Леонтьєва) з переходом від плану внутрішнього мовленнєвого висловлювання до семантичного плану (запропонованими Л.С.Виготським). Виділяються лінійний та нелінійний етапи лексично-граматичного структурування [1, 2, 5]. Нелінійний етап полягає в переведенні створеної смислової програми з суб'єктивного (індивідуального) коду на об'єктивний загальноживаний мовний код одночасно з наданням семантичним одиницям (смисловим елементам) «функціонального наповнення», яке включає і граматичні характеристики. Основною операцією даного підетапу є операція відбору слів (словосполучень) для позначення елементів смислових програм, тобто смислових одиниць суб'єктивного коду. О.О.Леонтьєв [1] виділяє три групи факторів, що регулюють відбір слів у процесі породження мовлення: асоціативно-семантичні характеристики слів, їх звукові образи і суб'єктивна вірогіднісна характеристика. Лінійний етап передбачає граматичне структурування і полягає у створенні відповідної граматичної конструкції речення на основі виділення вихідної предикативної пари (суб'єкта і предиката, тобто підмета і присудка) та здійснення синтаксичного «прогнозування» майбутнього висловлювання. Процес граматичного структурування включає: знаходження і вибір з наявних еталонів потрібної граматичної конструкції, визначення місця елемента (слова) в синтаксичній структурі і надання йому відповідних граматичних характеристик, виконання словом відповідної до граматичної форми ролі у словосполученні чи реченні. Даний етап завершується інтелектуальними операціями семантико-семантичного «прогнозу» відповідності підготовленого до реалізації мовленнєвого висловлювання до завдань мовленнєвої комунікації. Створений варіант мовленнєвого висловлювання співвідноситься з його програмою, загальним «контекстом» мовлення та ситуацією мовленнєвого спілкування. Виходячи з результатів аналізу, суб'єкт мовленнєвої діяльності приймає рішення щодо переходу до заключного етапу створення мовленнєвого висловлювання – зовнішньої реалізації. У даному випадку можливі три варіанти завершення процесу породження мовленнєвого висловлювання: «озвучення» мовленнєвого висловлювання, внесення коректив у зміст або мовне оформлення мовленнєвого висловлювання та відміна мовленнєвої дії.

Відомо, що для дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку, незалежно від рівня володіння мовленням, характерні, крім багатьох інших, такі порушення мовленнєвого розвитку, як мутизм (відсутність мовлення), ехолоалії (повторення почутих слів та фраз, інколи без розуміння їх змісту та без прикріплення до контексту), слова-штампи та фрази-штампи, фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення мовлення оточуючих, що не відповідає контексту), відсутність у мовленні звертання, порушення семантичної сторони мовлення, порушення синтаксичної та граматичної сторін мовлення, а також загальна нездатність до ведення діалогу навіть при достатньому розвитку монологічного мовлення (О.Б.Богдашина, К.С.Лебединська, Т.І.Морозова, С.С.Морозова, О.С.Нікольська, Л.Г.Нурієва, Н.В.Сімашкова, Д.І.Шульженко та ін.). Дані особливості мовленнєвого розвитку поряд з вибірковістю сприймання, на нашу думку, ускладнюють протікання даного етапу породження мовленнєвого висловлювання.

Реалізація мовленнєвого висловлювання у зовнішньому мовленні здійснюється на основі цілого ряду взаємопов'язаних операцій, які забезпечують процес фонації, звукоутворення, відтворення послідовних звукосполучень (складів), операцій продукування цілих «семантичних» звукокомплексів (слів), операцій, які забезпечують ритміко-мелодичну та мелодико-інтонаційну організацію мовлення відповідно до смислової програми та мовленнєвої норми. Зазначені вище особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями суттєво ускладнюють заключний етап породження мовленнєвого висловлювання.

Психолінгвістика до цього часу ще не володіє достатньо точними даними про характер протікання складного процесу породження мовлення на кожному етапі, та, попри це, можна, орієнтуючись на специфічність мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, можна передбачити, що кожен етап матиме особливості, відповідно до рівня мовленнєвого розвитку аутичної дитини. Подальше вивчення основних етапів мовоутворення, безперечно, дасть відповіді на питання, які хвилюють психолінгвістів, нейролінгвістів, психологів, логопедів, мовознавців, і які допоможуть проаналізувати більш детально і безпосередньо процеси протікання

даних етапів у дітей старшого дошкільного віку з аутистичними порушеннями, що дасть змогу виділити принципи та розробити прийоми колекційної роботи щодо виправлення мовленнєвих порушень та корекції аутистичних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолінгвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. – Издательство «Лабиринт». – М., 2001. – 304 с.
2. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М.: Теревинф, 2005. – 224 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Теревинф, 2000. – (Особый ребенок). – 336 с.
5. Психолінгвистика. Теория речевой деятельности / В.А.Ковшиков, В.П.Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318, [2]с. – (Высшая школа)
6. Психолого-педагогический словарь // Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.
7. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. – К., 2009. – 385 с.

УДК: 373-056.263.064.2

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Бодруг Є.С.

вчитель-сурдопедагог дошкільної групи
Чернівецької загальноосвітньої школи-інтернату № 2,
вчитель вищої категорії, «Старший вчитель»

У статті розглядаються питання, які розкривають теоретико-практичні аспекти спілкування сурдопедагога з батьками дітей з вадами слуху дошкільного віку та шляхи згуртування батьківського колективу.

В статье рассматриваются вопросы, которые раскрывают теоретико-практические аспекты общения сурдопедагога с родителями детей с недостатками слуха дошкольного возраста и пути объединения родительского коллектива.

The article considers the questions that reveal the theoretical and practical aspects of communication of a deaf educator with the parents of children with impaired hearing of pre-school age and the path of unification of the parent group.

Ключові слова: сім'я, дошкільне виховання, спілкування, батьки.

Ключевые слова: семья, дошкольное воспитание, общение, родители.

Keywords: family, preschool education, communication, parents.

У даній статті ми продовжуємо розглядати роботу з налагодження спілкування в ланці: «батьки – нечуюча дитина – сурдопедагог», основним етапом якої є теоретичні основи спілкування. Нами вже були розглянуті такі складові: обстеження слуху, підбір слухового апарату та догляд за ним; як підтримувати контакт з нечуючою дитиною; перший і найважливіший вчитель – мама. Наступним аспектом роботи даного етапу є

Дім – чудове місце для навчання.

Дитина з вадами слуху має обмежений життєвий досвід, недостатні знання про навколишній світ. Гнучкість реакції, здатність до узагальнення у такої дитини недостатньо розвинуті. Якщо вміло спрямовувати процес виховання, планомірно й систематично прищеплювати з раннього віку потрібні уміння і навички, давати знання, формувати мову, результати будуть досить хорошими. Мислення нечуючої дитини, яка не володіє мовою, конкретне невіддільне від її практичної діяльності. Якщо подивитись на щоденну діяльність родини вдома, можна побачити багато можливостей для навчання мови дитини. Починати треба з найпростішого: сніданок, обід, вечеря створюють багато можливостей для навчання. Під час прийняття їжі дитина знаходиться біля матері і може чути, що до неї говорять, і одночасно зчитувати з губ. Мати може сказати: «Це каша. Каша смачна. Каша з