

3. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга / Спрингер С., Дейч Г. – М.: «Мир», 1983. – 256 с.
4. Чуприков А. П., Казакова С. Е. Частота и клиническая картина неврозов у леворуких детей в условиях переучивания / Чуприков А. П., Казакова С. Е. // Леворукость у детей и подростков: Сб. тр. / ВНИИ гигиены детей и подрост. – М., 1987. – С. 90–95.
5. Шохор-Троцкая М. Как будет говорить ваш ребенок, зависит от вас / Шохор-Троцкая М. // Наука и жизнь. – 2006. – №8. – С. 39–43.

УДК 376.433.016: 821,162

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Кравець Н.П.

кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут корекційної педагогіки і психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

У статті розглядаються питання щодо роботи з розвитку мовлення в розумово відсталих учнів на уроках читання.

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся работы по развитию речи в умственно отсталых учеников на уроках чтения.

The paper addresses issues relating to work with speech development in mentally retarded in reading class.

Ключові слова: розумово відсталі учні, розвиток мовлення, читання.

Ключевые слова: умственно отсталые ученики, развитие речи, чтение.

Key words: mentally retarded students, language development, reading.

Успішне засвоєння розумово відсталими учнями навчального матеріалу з читання залежить від стану їхнього мовлення. Мовлення в даній категорії школярів формується переважно на уроках читання, рідної мови, занять з розвитку мовлення. Різноманітні аспекти проблеми щодо розвитку мовлення у розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А.К. Аксьонової, Л.С. Вавіної, М.Ф. Гнезділова, В.Г. Петрової, Т.К. Ульянової та інших.

Порушення інтелектуальної діяльності, здебільшого ускладнені недорозвитком мовно-рухового чи слухового аналізаторів, спричиняють розумово відсталім дітям значні труднощі в опануванні мовленням. Недоліки коркового аналізу й синтезу в межах мовно-рухового або слухового аналізаторів призводять до того, що учні зі значними труднощами оволодівають вимовною стороною мовлення. Недоліки вимови, бідність граматичного ладу, невміння зв'язно висловити думку спричиняють труднощі у навчанні розумово відсталих граматики. Крім того, школярі не розрізняють лексичного значення багатьох слів, які зустрічаються в текстах букваря, читанок, підручниках з природознавства, географії, історії, завданнях і вправах з мови тощо. Мовленнєві порушення часто стають непрохідним бар'єром щодо повноцінного спілкування з оточуючими, спричиняють загострення або появу замкнутості, відчуженості, невпевненості у власних силах, комунікативну фобію тощо. Безпосереднє

мовленнєве спілкування може бути діалогічним або монологічним. У розумово відсталих дітей як свідчать дані результатів досліджень В.А. Ковальчук, Л.Л. Логвінової та інших, ці два види мовлення порушені. Учні зі значними труднощами вступають у спілкування зі сторонніми людьми, їм дуже важко переключатися з позиції слухача на позицію мовця і навпаки. Позитивна мотивація до продовження розмови завжди відсутня, спостерігаються неадекватні реакції на адресовані репліки.

Стосовно монологічного мовлення спостерігаються порушення логіки й послідовності висловлювання, фрагментарність мовлення; значно більша, ніж потрібно, кількість займенників, бідність і шаблонність лексичного запасу. Учителі теж часто не акцентують увагу учнів на сполучуваності слова з іншими словами в реченні, тобто на його лексичне значення, що значно утруднює сприймання граматичних абстракцій, внаслідок цього діти не вміють добирати необхідні слова і об'єднувати їх у речення для висловлення власних думок і почуттів, не усвідомлюють зв'язків між мовними явищами. Отже, вивчення мовних явищ у взаємозв'язках і забезпечення на цій основі розвитку мовлення та мислення є одним із основних завдань з розвитку мовлення в розумово відсталих школярів на уроках читання.

Тому на уроках читання, як і на уроках української (російської) мови, учитель формує в

учнів уміня слухати-розуміти усне мовлення. Він проводить значну роботу з опанування учнями значенням слів, словосполучень, речень, розуміння смислу абзаців, тексту в цілому. Повноту розуміння перевіряє шляхом роботи над змістом прослуханого тексту (запитання, бесіди, робота з предметними і сюжетними малюнками тощо). Навчаючи учнів слухати-розуміти чуже мовлення, одночасно навчає їх відтворювати його – говорити, - тобто навчає українського усного мовлення. Формуючи у школярів уміня говорити, учитель опирається як на готові зразки мовлення (озвучені тексти діалогічного й монологічного характеру), так і на різноманітний дидактичний матеріал (запитання, опорні слова, предмети та нескладні за змістом сюжетні малюнки, спеціально створені уявні мовленнєві ситуації спілкування тощо).

Розвиваючи зв'язне мовлення учнів, учитель працює над формуванням у них навички виразного читання, що опирається на чуття мови. Школярі опановують уміня розрізняти наголошені й ненаголошені склади, інтонують різні за метою висловлювання і структурою речення, вчать підвищувати й понижувати голос під час читання, прискорювати й уповільнювати темп мовлення.

Протягом навчання на уроках читання в учнів формуються загальнонавчальні та спеціальні уміня: а) уміня аналізувати, синтезувати, порівнювати, робити висновки; б) навчально-мовні уміня: уміня розрізняти різні за характером звуку, букви, значущі частини слова, групувати мовні одиниці за певною ознакою, робити їх розбір; ознакою, комунікативні уміня: уміня сприймати, відтворювати і створювати власні усні висловлювання; лексичні уміня : уміня розрізняти слова за значенням, доречно вживати їх; нормативні уміня: уміня правильно вимовляти голосні і приголосні звуки, складати словосполучення, речення. Учні знайомляться зі змістом того, про що потрібно буде говорити. Потреба у висловлюванні передбачає ситуації, що визначають мотивацію мовлення, ставлять школярів перед необхідністю висловлюватися, стимулюючи цікавість та бажання про щось розповісти. Ситуативність у лінгвістиці вважається важливою передумовою успішного розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Мовленнєві ситуації бувають двох типів: непередбачені та заплановані. На уроках читання непередбачені мовленнєві ситуації виникають переважно тоді, коли учні працюють з емоційно насиченим текстом, що пов'язаний з їхнім життєвим досвідом. Наприклад, опрацьовуючи з другокласниками оповідання "Народився братик" [2,с.73], учитель завдяки одному запитанню вводить учнів у непередбачену мовленнєву ситуацію: "Хто з

вас розповість про своїх менших братиків або сестричок?"

З метою ефективнішого включення усіх учнів у спілкування учитель використовує різноманітні види мовленнєвих ситуацій. Так, мовленнєва ситуація може бути створена на основі сприйнятого на слух або прочитаного тексту (інсценізація казок, мініатюрних творів тощо). Так, після того, як учні прочитали українську народну казку "Рукавичка" [2, с.130], учитель звертається до них: "Ми з вами прочитали казку, а зараз її розіграємо. Хто хоче бути мишкою, а хто – жабкою? Хто буде зайчиком?" і т.д. Розподіливши між дітьми ролі, учитель говорить: "Влізла мишка в рукавичку. Коли це стрибає жабка і питає ... Що ж запитала жабка? Хто у нас жабка? Запитуй!" Завдяки мовленнєвій ситуації учні вводяться у ситуацію живого, природного спілкування, що спонукає до конкретних висловлювань. Адже їхня мовленнєва активність, особливо першокласників, вкрай незадовільна. Іноді протягом трьох-чотирьох місяців від окремих дітей можна чути лише "так, ні, дай." Відомий психолог В.Г. Петрова причину такої поведінки вбачає у недостатньому розвитку вольової сфери розумово відсталих, що призводить до ослаблення мотивів мовлення, порушення внутрішніх прагнень, які викликають бажання підтримувати спілкування. [5]. Зовнішніми стимульними засобами є різноманітні допоміжні прийоми, які підвищують мотивацію дітей до мовленнєвих висловлювань, зокрема наочні посібники, запитання учителя, заохочення, дидактичні ігри, цікава, захоплююча тема розмови [1].

Низький рівень розвитку вищих психічних функцій у розумово відсталих (мислення, мовлення, пам'яті тощо) проявляється у процесі засвоєння ними загальних уявлень і понять (Л.С. Виготський, І.Г. Єременко, Н.М. Стадненко, В.М. Синьов та інші). У навчальній діяльності порушення мислення проявляються у недорозвитку його евристичного начала.[6]. Скоригувати їх допомагає бесіда евристичного спрямування, протягом якої учитель навідними запитаннями підтримує активність дітей, мобілізуючи та зосереджуючи їхню увагу, стимулюючи до участі в бесіді, завдяки чому активізуються мислення, мовлення, пам'ять, увага, уява, що підвищує активність школярів у бесіді. Найсприятливішими для такої роботи є художні тексти. Евристично спрямовані запитання типу: "Як би ти вчинив на місці героя? Чому? Як ти гадаєш, чому герой так вчинив? Для чого? Як про це можна дізнатися?" та інші вимагають адекватних відповідей на них, що спрямовує на пошук нового, активізує думку, сприяє подоланню розумової пасивності. Учні

поставлені у ситуацію, що змушує їх міркувати, самостійно шукати відповіді та самостійно висловлювати власні думки. Порівнюючи факти, події, явища, школярі вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними, відповідаючи не лише повними реченнями, а й дотримуючись логічної послідовності. Так, працюючи над казкою В. Сухомлинського "Як зайчик грівся проти місяця", учитель в ході бесіди евристичного спрямування звертається до учнів із наступними запитаннями: "Доведіть, нагрівся зайчик від місячного проміння чи ні. Що допомогло йому зігрітися? Чому?", які активізували мисленнєво-мовленнєву діяльність школярів, підвели їх до умовисновків, розуміння змісту тексту, поповнивши словниковий запас новою лексикою.

Тексти підручників та художніх творів – головне джерело збагачення лексичного запасу учнів. Зміст текстів у читанках підібрано так, що кожен новий текст, кожен матеріал для будь-якого уроку містить як зрозумілу дітям лексику, так і по одному-два слова, які для більшості є новими.

Ефективному формуванню лексичного запасу сприяють лексико-логічні, лексико-граматичні та лексико-стилістичні вправи, запропоновані відомим вітчизняним педагогом К.Д. Ушинським, які учитель може використовувати й на уроках читання. До лексико-логічних вправ відносяться: вправи на підведення видових понять під родові і розчленування родових понять на видові, вправи на розчленування предмета за його ознакою (колір, розмір, форма, смак, матеріал), вправи на порівняння (знаходження подібних і відмінних ознак предметів), вправи на просте логічне визначення предмета, вправи на визначення предмета за його дією. Лексико-граматичні вправи складають: вправи на утворення однієї частини мови від іншої, вправи на розрізнення однокорінних і споріднених слів. До лексико-стилістичних вправ належать: вправи з антонімами, вправи з синонімами, вправи зі словами, що мають пряме й переносне значення, вправи з багатозначними словами.

Розглянемо кожну вправу окремо та застосування її на уроках читання.

Найпершими вправами на підведення видових понять під родові і розчленування родового поняття на видові, з якими учитель знайомить розумово відсталіх учнів, є вправи на визначення родової приналежності предметів. Так, формуючи у дітей поняття "машини", учитель на основі спеціально підібраного текстового матеріалу створює мовленнєву ситуацію, що змушує учнів не лише уважно слухати, а й брати активну участь у розмові, зіставляти почуте чи прочитане з побаченим. Слухаючи, учні запам'ятовують слова,

словосполучення, речення з новими словами. Учитель читає уривок з вірша "Назаркові машини" О.Маландія:

Обладнав гараж Назарко.

Там – таксі, комбайн, косарка...

Сяє все, машина кожна!

Учитель звертається до учнів: "Скажіть, будь ласка, чим ви приїхали до школи? Подивіться уважно на ілюстрацію. Що на ній зображено? Для чого потрібне таксі? Що робить комбайн? А косарка? Від якого слова утворено слово "косарка", хтось здогадався? Можливо хтось знає, як можна назвати зображене одним словом?".

Закріпити знання дітей допоможе вправа "Яке слово зайве?", яка вимагає складних розумових операцій. Умови гри: до даного слова, що означає вид, підібрати інші видові слова, які належать до цього родового поняття. Учитель звертається до учнів: Зараз ми пограємося у гру, але ніяких іграшок або предметів не буде. Вам потрібно усе самостійно пригадувати і розповідати. Слухайте уважно: "Маринка з мамою прийшли до крамниці. Мама питає: - Маринко, це ж незабаром канікули закінчуються і тобі до школи йти. У що б ти хотіла одягнутися? Розкажи, будь ласка, що тобі купити? - Як ви гадаєте, що вибрала дівчинка? Хто розповість? Яку спідничку вибрала Маринка? Якого кольору? Опишіть її. Можливо, хтось знає, з якої тканини пошита? Яку сорочечку підбрала дівчинка? Усно самостійно опишіть її. Що ще вибрала Маринка до школи? Яким одним словом можна назвати ці предмети? Що зайве назвала дівчинка? Чому ви думаєте, що черевички зайві? Доведіть це." Вправи такого виду допомагають збагачувати лексику словами, що означають назви і ознаки предметів.

Вправи на розпізнавання предмета за його ознаками сприяють формуванню умінь спостерігати, виділяти найтонші ознаки предмета. Активний словник дітей поповнюється дієслівною, прикметниковою та числівниковою лексикою, вони навчаються складати тексти описового характеру, що важко дається цій категорії учнів. Формуванню умінь складати власні тексти описового характеру сприяє наступна вправа, яка успішно використовується на уроці читання, коли діти читають оповідання "Квітка сонця" В. Сухомлинського. Учитель звертається до дітей: "Уважно прочитайте текст. Які нові слова ви зустріли в ньому? (стебло, пелюстки, обрій). Що вони означають, хто пояснить? Добре, поясню я. – Хто розповість про соняшник? Ви бачили соняшник? Де ростуть соняшники? Якого кольору пелюстки у квітві соняшника? Чому його порівнюють із сонцем? Якої форми квітка? Якої форми пелюстки? Уважно розгляньте зернятко. Якої воно форми, якого

кольору в ньому шкірочка? А що знаходиться в середині шкірочки? Якого кольору насіння, якої форми? Яке на смак насіння соняшника? Що з нього виготовляють? Якого кольору олія? Вона тверда, м'яка чи рідка? Для чого нам потрібна олія? Яка ж користь від соняшника? Хто розповість про соняшник?

Такі вправи не лише допомагають учням засвоїти зовнішні та внутрішні ознаки предметів, а й підводять до складання невеликих усних описів про дані предмети.

Обов'язковим елементом будь-якого виду лексико-логічних вправ щодо визначення родових відносин та вияву ознак, дій, функцій предмета, від яких залежить його визначення, є вправи на порівняння. Учитель на прикладі порівняння калини й горобини навчає учнів знаходити подібні й відмінні ознаки предметів. Працюючи над текстом "Калина – символ України" [2, с.90], навчає школярів порівнювати калину й горобину: Візьміть у руки гілочку калини. Якого кольору ягоди у калини? Якої вони форми? Покуштуйте їх. Яка ягода на смак? Що міститься в середині ягідки? Для чого використовують калину? Хто розповість про калину?

Уважно розгляньте ягоди горобини. Якого вони кольору, якої форми? Покуштуйте їх. Вони такі ж на смак, як ягоди калини? Чиї ягоди смачніші – калини чи горобини? Чиї ягоди вам більше сподобалися? Чому? Уважно розгляньте ягоди калини й горобини. Вкажіть, що між ними спільного? Хто придумає загадку про калину або горобину? Ми постараємося її відгадати.

Отже, аналізуючи предмети, вказуючи на їхні найбільш істотні ознаки та порівнюючи з подібними предметами, учні узагальнюють побачене, навчаються складати власні невеличкі зв'язні висловлювання, використовуючи засвоєну лексику. Важливо навчити учнів визначати родову приналежність предмета, усвідомлювати його найбільш істотні видові ознаки. Так, перед читанням української народної казки "Як білочка дятла врятувала" [2, с. 132], учитель навчає учнів добирати слова, необхідні для точного опису предмета, використовуючи відповідно до теми загадку про білку:

Ой, яка ж вона гарненька!
Пишнохвоста і руденька,
Не звірятко – просто диво,
невгамовне, пустотливе.
Вгору – вниз, на гілку – з гілки.
Хто це буде, діти? ... (білка).

Учитель звертається до учнів, попередньо пояснивши значення слова "руденька": "На вашу думку, про кого ця загадка? Можливо про лисичку?

Адже у неї пухнастий хвостик, вона руденька, хитра, пустотлива, любить гратися. Як лисичка пересувається? Вона вмє стрибати з гілки на гілку? Хто ж це? Можливо це котик? Але де живе котик? Подумайте, він радіє, коли потрапляє на дерево, особливо високе? Як він поводить на дереві? Які ознаки тваринки допомогли вам відгадати, що це білочка? Хто може радісно стрибати по деревах – лисичка, котик чи білочка? Пригадайте, де живуть котик, лисичка, а де – білочка? Уявімо, що ми прийшли у ліс і побачили білочку. Хто розповість, яка білочка?

Важливо вчити учнів визначати предмет за його дією, водночас збагачуючи їхній словник дієслівною лексикою. Такі вправи сприяють збагаченню словника тематичними групами слів та дієслівною лексикою. Школярі навчаються співвідносити слова, що означають назви предметів, зі словами, що означають назви дій предметів, вчать правильно сполучати їх між собою, дотримуючись лексико-граматичної сполучуваності. Так з метою розширення та уточнення знань дітей про птахів, зокрема про лелек та про способи їх пересування, в процесі роботи над оповіданням "Скільки імен у лелечиних діток" [2, с.16], учитель пропонує дітям прослухати невеличкий вірш Н. Забіли:

Лелека ластівку питає:
- Хто вище всіх птахів літає?
- Літають люди вище всіх
на літаках своїх легких.

Прослухавши вірш, учні відповідають на запитання: Яким одним словом називають лелек, ластівку? Яких ще птахів ви знаєте? Уважно розгляньте малюнки із зображенням лелеки, ластівки. Що допомагає їм пересуватися у повітрі? Для чого пташкам потрібні крила? Скільки крил у кожної пташки? Що допомагає їм пересуватися по землі? Скільки лапок у кожної пташки Для чого птахам лапки? А людина може літати? У неї є крила? Що допомагає людям пересуватися у повітрі? На чому люди літають? А на чому літають у космос?

Уважно розгляньте запропоновані вам іграшки (курча, каченя). Хто це? Яким одним словом їх називають? Порівняйте лапку курчати й каченяти. Що є на лапках у каченяти? Можливо, хтось знає, для чого у каченяти перетинки на лапках? Перетинки на лапках у качок, гусей, лебедів допомагають їм плавати. Цих птахів називають водоплавними птахами. А людина може плавати? Що допомагає людині плавати?

Вправи даного виду активізують пам'ять, збагачують словниковий запас, сприяють переходу пасивної лексики у активну. Добираючи до іменників

потрібні дієслова, учні навчаються правильно сполучати їх між собою, чим забезпечується дотримання лексико-граматичної сполучуваності.

Починаючи з третього класу, на уроках читання учитель уточнює, систематизує та закріплює знання учнів про слова, що означають назви предметів та назви дій предметів (іменники й дієслова), водночас вводячи у їхню лексику слова, що означають назви ознак предметів (прикметники), навчаючи їх утворювати одну частину мови від іншої. Так, вивчаючи твори

І. Франка [2, с.181 – 183], з метою розширення словника школярів прикметниковою лексикою пропонує їм утворити від поданих іменників прикметники. Для зразка взято вірш І. Франка:

Дрімають села, ясно ще
осіннє сонце сяє,
та холодом осіннім вже
в повітрі повіває.

Прочитавши вірш, учитель звертається до учнів: "Яке сонце сяє, знайдіть у тексті вірша. Яким холодом повіває у повітрі? Отже, про яку пору року йдеться у вірші? Від якого слова утворено слова "осіннє, осіннім"? Придумайте речення зі словами "осінь, осінній, осінні". Якою частиною мови є слово "осінь"? А слова "осіннє, осіннім"?

Навчаючи учнів утворювати одну частину мови від іншої, учитель звертає увагу на утворення іменників від поданих прикметників, ознайомивши школярів з уривком казки "Обруч" (В. Чухліб):

Андрійко побачив: перед ним вистрибує новенький обруч.

Чого засумував? – звернувся Обруч до Андрійка.

Бо хлопці не приймають мене до свого гурту. Кажуть, що я несміливий.

Є чого журитися. Але біди твоєї можна зарадити. Гайда за мною!

І обруч покотився через подвір'я. Котився і видзеленькував:

Не всі сміливцями народжуються, сміливцями – стають!

Учитель: Як називають того, хто всього боїться? Яка ця людина?

(боязлива). А як називають того, хто нікого не боїться? (сміливець). Яка ця людина? (смілива). Від якого слова утворено слово "сміливець"? На яке питання воно відповідає? Яка це частина мови? Що означають слова "гурт, журитися, гайда"? Чому хлопці не хотіли гратися з Андрійком? Як вони його називали? Яким ви уявляєте Андрійка – сміливцем чи боягузом? Придумайте колективну розповідь про

хлопчика, який став сміливим. Як ви її назвете? Так, "Сміливець".

Закріплюючи знання учнів про значення слова та його зв'язки з іншими словами в реченні, учитель на уроках читання використовує лексико-стилістичні вправи. Насамперед знайомить учнів з лексикою, яка позначає слова протилежного значення, акцентуючи увагу школярів на тому, що антонімами можуть бути слова, які належать до однієї частини мови. Наприклад, на уроці позакласного читання учням пропонується уривок з казки: "Івасику-Телесику, приплинь, приплинь до бережка. Твоя мати *прийшла*, їстоньки *принесла*." Учитель звертається до дітей: "Відгадали, з якої це казки? Зачитайте виділені слова. На яке питання вони відповідають? До якої частини мови належать? Яку дію означають виділені слова – наближення до чогось чи віддалення від чогось? Що скаже мати Івасику, коли йтиме додому? А вже вона боїться, щоб його не зловила зла Зміючка? Мати порадить Івасику приплисти ближче до бережка? А що зробити? Яку дію означає слово "відплинь"? Наближення до чогось чи віддалення? До якої частини мови воно належить? Складіть речення зі словом "відплинь". Отже, серед дієслів є слова, що означають протилежне значення. Вживаючи їх, ви повинні бути уважними, оскільки навіть одне слово може повністю змінити зміст речення.

Знайомлячи учнів з антонімами, учитель водночас знайомить їх з синонімами з метою усвідомлення школярами того, що в мові є слова, які означають одне і те ж саме, але пишуться по-різному. Вживання у мовленні близьких за значенням слів робить висловлювання більш точним, кращим. Знайомство учнів з синонімами учитель розпочинає на сонові казки "Ох": "Ви добре знаєте казку "Ох". До мене підійшов Ох і попросив допомогти йому придумати так розповідь, щоб слова "більший, великий, маленький" розмістити у порядку збільшення ознаки. Що ми любимо збирати в лісі? Придумайте невеличку розповідь про грибок, вживаючи подані слова.

Крім слів, близьких і протилежних за значенням, учні знайомляться зі словами, що мають пряме й переносне значення. Для цього використовується знайома дітям лексика. Учитель: Пригадайте казку, в якій Іван-царевич просив рибку дістати з дна моря перстень. Якого кольору була рибка? Який перстень упав на дно морське? У нашій мові є слова, які вживаються у прямому значенні – золотий перстень, тобто перстень виготовлено із золота, металу жовтого кольору. Але у мові є слова, які вживаються у переносному значенні – золота рибка, золота голівка у соняшника. Мається на увазі,

що рибка і соняшник такого ж кольору, що й золото – жовтого.

Усвідомлення багатозначності слова допомагає правильно зрозуміти зміст прослуханого чи прочитаного, доречно висловити власну думку, сприяє розвитку мовлення, абстрактного мислення. Знайомство учнів з багатозначними словами

учитель розпочинає на прикладі роботи з текстами, у яких вжито слово "хліб".

Отже, лексичні вправи, використані на уроках читання, сприяють збагаченню словникового запасу, формуванню умінь монологічного й діалогічного мовлення у розумово відсталих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Варзацька Л.О., Шевченко Л.М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів: методичні рекомендації. – К.: РНМК, 1992. – 127 с.
2. Кравець Н.П. Сонечко. Читанка: підручник для 2 класу. – К.: "Інкунабула", 2008. – 256 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 34 с.
4. Логвинова Л.Л. Обучение монологической речи умственно отсталых школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 22 с.
5. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1977. – 168 с.
6. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: "МП Леся", 2010. – 779 с.

УДК 159.922.76

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Логвінова І.П.

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

40

У статті автором висвітлено базові напрями до організації психокорекційної роботи із формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей молодшого дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Пропонується обґрунтована модель формувальної методики, що включає поетапну побудову невербальної взаємодії в межах системи емоційних зв'язків із дорослим на основі використання невербальних дій, яким приділяється центральне місце.

Стаття описує базові напрями в організації психокорекційної роботи по формуванню невербальних засобів об'єктивного спілкування у дітей з аутизмом в контексті їх об'єктивного спілкування з дорослими. Автор пропонує модель формування комунікативної діяльності з урахуванням послідовної зміни етапів виховання невербального взаємодіяння на основі невербальних дій, котрі займають домінуюче місце в пропонуваному підході.

The author explains the basics of organizing psychological intervention for developing nonverbal communication means in children of preschool age with autism spectrum disorder

Ключові слова: аутизм, невербальні дії, невербальні засоби спілкування, навички невербальної соціальної взаємодії, невербальна комунікація, соціальна увага, реципрокна двостороння взаємодія, соціальна регуляція, прив'язаність.

Ключевые слова: аутизм, невербальные средства общения, навыки невербального социального взаимодействия, невербальная коммуникация, социальное внимание, указательный жест, реципрокное двустороннее взаимодействие, зрительный контакт.

Key words: Autism, non-verbal means, nonverbal social interaction skills, nonverbal communication, social attention, reciprocal interaction, eye gaze, gesture.

Відповідно до сучасних потреб інтеграції дітей з розладами спектру аутизму (РСА) у соціальний контекст міжособистісних і суспільних відносин, важливою постає проблема формування комунікативної діяльності дітей з РСА, а саме комунікативного використання ними вербальних і невербальних засобів під час спілкування. Актуальність розробки ефективних

психокорекційних підходів до формування комунікативної діяльності у даній категорії дітей викликана тим, що розлади вербальної і невербальної комунікації є одним із центральних проявів у структурі дефекту при аутизмі. У дослідженнях Q. Owill, S. Tortora наголошується, що для більшості дітей з РСА (особливо раннього віку), на фоні загального порушення спілкування,