

УДК 376. 36: 316. 612-053. 2 (477)

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО АПАРАТУ**

Анастасова Н.М.

1natusya@i.ua

Науково-методичний журнал «Логопедія»

3

У пору глобальної інформатизації та технологічного прогресу суспільства проблема соціально-емоційного розвитку людини з особливими потребами постає надзвичайно гостро, оскільки від її вирішення залежить усвідомлення дитиною себе як особистості, своєї самоцінності, уміння адекватно орієнтуватися у доступному суспільному докiллі, розуміти почуття іншої людини, виражати свої почуття та ставитися до соціального світу відповідно до культурних традицій суспільства. Одна із засад нового Базового компонента дошкільної освіти — це надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості, формування в дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними. Так, зміст освітньої лінії «Дитина в соціумі» передбачає формування в дітей навичок соціально визнаної поведінки, розуміння людських взаємин і переживань, готовності до співпереживання та співчуття іншим, вміння долучатися до спільної діяльності з однолітками й дорослими, оцінювати власні можливості, розуміти і поважати емоції, бажання й інтереси людей з оточуючого їх соціального середовища. У Базовому компоненті дошкільної освіти значне місце відведено проблемі емоційного розвитку дитини. У документі підкреслено важливість ознайомлення дошкільників з «мовою емоцій», а саме: дитина має вміти розрізняти моральні, інтелектуальні й естетичні почуття, називати основні з них, уживати ці назви у спілкуванні; виявляти почуття прихильності, щирості, відповідальності, безкорисливості, подяки, любові у взаєминах з навколишнім [2, с.40-43].

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень з проблеми порушень мовленнєвого розвитку показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів: обґрунтовано вчення про загальне недорозвинення мовлення, здійснено диференціацію вад мовленнєвого розвитку,

розроблені наукові основи корекційно спрямованого розвитку мовлення у різних категоріях дітей переддошкільного, дошкільного і шкільного віку (Л. Є. Андрусишин, Н. В. Базима, А. С. Винокур, О. М. Гопіченко, Е. А. Данілявічуте, Г. А. Каше, Ю. В. Коломієць, С. Ю. Конопляста, Р. Є. Левіна, Є. М. Мастюкова, І. С. Марченко, Н. Ю. Пахомова, В. В. Тищенко, А. С. Савицький, Н. М. Савінова, М. А. Савченко, Л. О. Смирнова, Т. В. Скрипник, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, В. К. Орфінська, В. В. Тарасун, Н. В. Чередніченко, Г. В. Чиркіна, М. В. Шевченко, М. К. Шеремет та ін.).

Разом з тим, проблема соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими вадами мовлення, специфіка включення їхніх емоцій в контекст організації цілісної соціально-емоційної поведінки з урахуванням як вербальних, так і невербальних її проявів, причин утворення розладів емоційно-соціальної сфери та шляхи їхнього запобігання не знайшли своєї достатньої теоретико-методичної розробки. Відсутність достатньо повного, заснованого на теоретичному аналізі та практичному досвіді проектування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення у дошкільному дитинстві, соціальна, корекційно-педагогічна значущість проблеми, об'єктивна необхідність розробки та покращення шляхів соціально-емоційного розвитку дітей зумовили актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми.

Процес соціального та емоційного розвитку є предметом дослідження психологів, філософів, соціологів, дефектологів, соціальних психологів, які розкривають різні аспекти цих процесів, вивчають їхні механізми, етапи, стадії і фактори соціально-емоційного розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Соціальний розвиток – це послідовний, багатоаспектний процес, що забезпечує прилучення дитини до загального соціального і одночасно сприяє

постійному утвердженню себе як суб'єкта соціальної культури. Отже, соціально-емоційний розвиток особистості є засобом, результатом та одним із аспектів її успішної соціалізації, що визначає і значною мірою забезпечує процес успішної інтеріоризації дитиною цінностей соціальної культури, засвоєння та активне відтворення нею соціально-емоційного досвіду (О. Л. Кононко, В. Т. Кудрявцев, А. М. Богуш, Ю. В. Богінська, Л. А. Варяниця, Н. В. Гавриш, О. В. Караман, С. А. Козлова, В. У. Кузьменко, С. М. Курінна, О. В. Малахова, Т. І. Поніманська, Р. М. Пріма, С. А. Сайко).

На сьогодні в загальній психолого-педагогічній наці здійснено всебічне вивчення даної проблеми: розроблено сучасні концепції соціалізації особистості (Н. Ф. Голованова, Н. В. Заверико, І. Д. Зверєва, Н. М. Лавриченко, Г. М. Лактіонова, А. В. Мудрик, С. В. Савченко, С. Я. Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. В. Абраменкова, К. О. Альбуханова-Славська, І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, О. Л. Кононко, В. Т. Кудрявцев, О. О. Леонтьєв, В. С. Мухіна, А. В. Петровський, Т. В. Рєпіна, Д. І. Фельдштейн); визначено соціально-педагогічні засади проблеми з урахуванням теперішньої соціокультурної ситуації (Т. Ф. Алексеєнко, О. В. Безпалько, В. С. Болгаріна, Т. А. Василькова, Ю. В. Василькова, М. А. Галагузова, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, Л. Г. Коваль, В. Г. Кузь, С. А. Литвиненко, Л. І. Міщик, Л. І. Новікова, А. О. Рижанова, С. Р. Хлеб'юк, Л. А. Штефан) [3, с. 2].

Проблемі соціалізації дитини приділяють увагу у своїх дослідженнях В. В. Абраменкова, О. В. Безпалько, Л. О. Варяниця, О. В. Ващенко, І. Д. Зверєва, І. С. Кон, О. Л. Кононко, М. В. Лисенко, Н. Р. Кирста, І. П. Рогальська, С. Я. Харченко, К. В. Хлебцевич, В. Г. Бочарова, М. А. Галагузова, Н. Ф. Голованова, М. П. Лукашевич, А. В. Мудрик, А. Й. Капська, Н. М. Лавриченко.

Специфічні закономірності соціалізації дітей, які мають фізичні та психічні порушення, на концептуальному рівні представлені у працях Л. С. Виготського. На його переконання, найважливішим фактором розвитку дитини як в

онтогенезі, так і в дизонтогенезі є спілкування. На думку вченого, фізична або психічна вада у дитини створює ґрунт для виникнення перешкод у її спілкуванні з оточенням, у встановленні широких соціальних зв'язків і, порушуючи «нормальне вродження дитини в культуру», є несприятливим чинником передусім для її особистісного розвитку [4, с.62].

Багатьма дослідженнями доведено, що дитинство – це найпродуктивніший період життя людини для засвоєння соціокультурного і соціально-емоційного досвіду. Функцією соціалізації є прилучення дитини з особливостями в психофізичному розвитку до загальнолюдських цінностей і так само для розвитку в неї національних, духовних та інших типологічних рис і якостей. Змістом соціалізації визнається засвоєння дітьми (через створення широких соціокультурних умов для вродження дитини в культуру суспільства) певних соціальних ролей, що значною мірою дає їм змогу в подальшому виробляти власні цінності, орієнтації і установки, розвивати унікальні індивідуальні якості, і, таким чином, засвоювати «створену людством культуру» (О.О. Леонтьєв).

У галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології соціально-педагогічні засади соціалізації дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядалися в роботах В. І. Бондаря, В. В. Засенка, Л. Б. Баряєвої, Ю. В. Гаркуши, С. П. Миронової, З. А. Мовкебаєвої, В. М. Синьова, Р. Б. Сулейманової, Б. К. Тупоногова, Л. В. Фомічової, О. П. Хохліної, М. К. Шеремет та ін.). Проблема соціального розвитку дітей з різноманітними порушеннями мовлення дотично досліджувалася в роботах Г. О. Волкової, С. Ю. Коноплястої, Р. Є. Левіної, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічевої, Г. В. Чиркіної, С. Н. Шаховської, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.).

Одним з основних чинників процесу соціалізації дитини є її емоції. У ході усього життя дитина, а надалі доросла людина вчиться управляти успадкованою емоційністю, трансформувати її відповідно до вимог соціуму та культури. Розвиток соціальності здійснюється в тісному взаємозв'язку з розвитком емоцій, оскільки емоційна експресія виконує важливі комунікативні функції. Специфічною особливістю процесу соціалізації

дитини дошкільного віку є саме соціалізація її емоцій: в діяльності дитина не лише пізнає об'єкти, ситуації, стосунки як такі, але і залучається до певних стосунків, до цілей, предмета й умов діяльності [1, с.93-95].

Дослідження розвитку емоційної сфери у дітей дошкільного віку здійснювали радянські і вітчизняні психологи та педагоги, а саме: Л. С. Виготський, З. С. Карпенко, О. Г. Карпенко, О. Г. Ковальов, О. Л. Кононко, В. О. Крутецький, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна, А. Д. Кошелєва, Н. Л. Кряжева, Г. В. Смольникова, Т. С. Кириленко, С. Д. Максименко, К. С. Максименко, О. П. Главник, А. С. Москальова, В. Є. Коваленко, О. В. Защиринська, Г. Є. Сухарева, М. С. Певзнер та ін.

Емоційний розвиток як складний комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери в контексті загальної соціалізації дитини розглядається як поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто до оцінки соціального та особистісного смислу різноманітних аспектів життя індивіда. Емоційний розвиток, маючи на меті розвиток особистості, здатної до сприйняття і розуміння власних емоційних станів та емоційних проявів інших людей, розглядається як умова успішної її адаптації в сучасному суспільстві. Психоемоційний розвиток дитини вже старшого дошкільного віку супроводжується різноманітними сильними емоціями і переживаннями, які вона повинна навчитися інтегрувати в систему власної особистості.

Соціальні зв'язки формуються в єдності з першими емоційними зв'язками, через що неповноцінність емоційних зв'язків в ранньому віці може зумовити дисфункцію усього розвитку дитини як інтелектуального, так і соціально-адаптаційного. Старший дошкільний вік є сензитивним періодом емоційної чуйності, у зв'язку з чим дитина повинна навчитися розуміти внутрішній світ інших людей [1, с.93-95].

Аналізуючи роботу педагогів ДНЗ № 13 м. Енергодар (І. В. Балагурова, Т. А. Юрасова), зазначаємо, що вікові особливості дітей-дошкільників – значна емоційність, сприйнятливність, здатність до наслідування, навіювання, залежність від дорослих –

створюють загрозу закріплення та інтеграції у дитячій свідомості негативних проявів, обумовлюють затримку і незбалансованість у розвитку, неадекватність у процесах самовизначення, реалізації особистісного потенціалу. Усе те, що дитина цього віку стихійно засвоює у взаємодії з суспільним довкіллям, стає емоційною основою для її подальшого соціально-особистісного розвитку.

Розвиток емоційної сфери дошкільників з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату, відбувається завдяки розширенню уявлень малюків про світ людських почуттів: радості, інтересу, подиву, горя, презирства, страху, провини, сорому, заздрості, жадібності, прикрості, гніву. Разом з тим, у результаті переважно недостатнього емоційного досвіду на ранніх етапах розвитку у таких дітей згодом виникають проблеми в адаптації, нездатність висловити й описати власні емоційні переживання, невміння розпізнавати та враховувати почуття інших людей «емоційна неприйнятність» [5, с.13].

Незважаючи на розширення напрямів досліджень загально соціалізаційної проблематики, соціально-емоційне становлення дитини з тяжкими мовленнєвими порушеннями не знайшло належної науково-методичної розробки, що дає нам підставу для більш детального та комплексного вивчення і покращення соціального розвитку дитини з порушеннями артикуляційного апарату.

Дизартричні порушення і ринолалія як мовленнєві розлади характеризуються складним симптомокомплексом, який вже в старшому дошкільному віці набуває помітної складності і стійкості, обумовлену наявністю тяжких вад в будові і функції артикуляційного апарату, виникненням і закріпленням різних вторинних психологічних симптомів, серед яких, абсолютна більшість має відношення до емоційно-особистісної сфери дітей.

У даному разі ми передбачаємо, що отримані нами результати виявлять тісний взаємний зв'язок між особливостями соціалізації дітей і характером порушень їхнього мовлення (тяжкість проявів дизартричних вад і ринолалії) та такими особливостями їхньої емоційної сфери, як ступінь вираженості суб'єктивних переживань дитини щодо анатомо-

фізіологічних дефектів її мовленнєвого апарату і мовленнєвого порушення. Упровадження спеціально розробленої програми психолого-педагогічної допомоги дітям з тяжкими розладами артикуляційного апарату, що враховує особливості їхніх суб'єктивних переживань з приводу свого мовленнєвого дефекту, дозволить значно знизити ступінь вираженості фіксації дітей на зазначених розладах, тобто здійснити ефективну корекцію ряду негативних проявів їхньої соціально-емоційної сфери.

Для вирішення проблеми запобігання і корекції порушень соціально-емоційного розвитку у дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату, на нашу думку, продуктивним є підхід, який базується на *диспозиційному підході*, основу якого склали положення диспозиційної концепції G. Ollport, В. А. Ядова та інш. і методично реалізовану В. В. Тарасун в роботі з дітьми з розладами аутичного спектра. За положеннями диспозиційної концепції, ієрархічна система людини регулює її соціально-емоційну поведінку і діяльність на різних рівнях соціальної дійсності і в залежності від станів її готовності до певного способу дій. Концепція розглядає диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему, вершину якої утворює підсистема емоційно-ціннісних орієнтацій дитини як результат впливу на неї загальних соціальних умов; середній рівень закладає підсистема узагальнених (інваріантних) соціальних установок на багатоманітні соціальні об'єкти й соціально-емоційні ситуації; нижній – ситуативні соціальні установок як готовність до оцінки і дії в конкретних («мікросоціальних») умовах діяльності. Отже, диспозиції особистості являють собою зафіксовані в соціально-емоційному досвіді дитини схильності сприймати й оцінювати умови діяльності, власну активність і дії інших, а також готовність діяти в певних умовах відповідним чином.

Аналізуючи концепцію В. А. Ядова, в соціально-емоційному розвитку дитини з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату можна виділити чотири рівні, що характеризують послідовне розширення меж її соціально-емоційної активності. Перша сфера реалізації потреб дитини, – найближче сімейне оточення. Друга сфера – контактна (мала)

група, в рамках якої діє дитина. Третя сфера – більш широка сфера діяльності, пов'язана зі сферою навчання, праці, дозвілля, побуту. Четверта сфера – сфера діяльності, що розуміється як певна соціально-класова структура, в яку дитина включається через освоєння ідеологічних і культурних цінностей суспільства.

Певна диспозиція виникає (і діє) на перетині певного рівня потреб і ситуацій їхнього задоволення. При цьому виділяються чотири рівні диспозицій (готовностей, схильностей до соціально-емоційного поведінкового акту):

Перший рівень диспозицій – елементарні фіксовані установки, які формуються на основі вітальних потреб і в найпростіших соціальних ситуаціях. *Другий рівень диспозицій* – соціальні фіксовані установки або атитюди – більш складні диспозиції, які формуються на основі потреби дитини в емоційному спілкуванні, здійснюваному в малій (контактній) групі. Соціальні установки утворюються на базі емоційної оцінки окремих соціальних об'єктів (або їхніх властивостей) і окремих соціально-емоційних ситуацій (або їхніх властивостей). *Третій рівень диспозицій* – базові соціальні установки, загальна спрямованість інтересів і емоцій дитини стосовно конкретної сфери соціальної активності. *Четвертий рівень диспозицій* – система ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності, а також на засоби їхнього досягнення. Система ціннісних орієнтацій формується на основі вищих соціально-емоційних потреб дитини і їхньої детермінованості загальними соціальними умовами.

Запропонована ієрархія диспозиційних утворень виступає як регулятивна система соціально-емоційної поведінки дитини. Тобто, основна функція диспозиційної системи – психічна регуляція соціальної діяльності або поведінки дитини з порушеннями артикуляційного апарату в соціальному середовищі.

Базуючись на результатах аналізу робіт G. Ollport, В. А. Ядова та інш., В. В. Тарасун розробила модель набуття дітьми з особливостями в розвитку позитивного соціально-емоційного досвіду, що, загалом, характеризує стан розвитку їхньої особистості. Зазначену модель ми плануємо

покласти в основу методичної розробки констатувального і формувального експериментів нашого дослідження. У моделі, зокрема, враховується, що при різному ступені тяжкості порушення артикуляційного апарату і мовленнєвого розладу особливості соціально-емоційної поведінки дитини мають не тільки різний ступінь прояву, але й різну розповсюдженість стосовно її готовності до соціально-емоційного поведінкового акту.

Отже, змістом зазначеної моделі визначені наступні рівні регуляції дитиною власної поведінки:

I рівень – чітке виокремлення дитиною старшого дошкільного віку себе з довкілля. (Формування в дитини відчуття власного тіла. Вибірковість емоцій, що супроводжують соціальну взаємодію і яка значною мірою обумовлюється ступенем вираженості порушення її артикуляційного апарату). II рівень – розширення допуску іншої людини в свій простір. (Розширення простору «Я» дитини, відчуття приналежності їй власного фізичного тіла. Прийняття оцінки власної зовнішності іншою людиною. Емоції, що супроводжують цей процес – вибіркова терпимість, почуття безпеки, зацікавленість, агресивність). III рівень – розвиток соціальної взаємодії (усмішки, вокалізації, жести вирази обличчя, контакт очей; одиниці висловлювання і розуміння невербальних засобів мовлення. Різноманітне адекватне реагування на емоційно-словесні контакти з оточуючими). IV рівень – здатність конструктивно впливати на оточуюче середовище. (Здатність практично вплинути на людей з метою привернути їхню увагу до себе і до своєї діяльності як компенсація на власну, як правило, однозначно негативну оцінку своєї зовнішності. Розширення діапазону проявів бажань – «хочу»-«не хочу» і заборон «можна»-«не можна». Емоції як відповідь на події, ситуації, полярність емоцій). V рівень – здатність до соціальної поведінки. (Здатність до керованості в діях і в поведінці, підкорення соціальним правилам, саморегуляція при вирішенні дитиною своїх життєвих і значною мірою складних проблем, здатність до спільної діяльності, до емоційної рефлексії).

Значення емоційно-соціального розвитку для особистісного становлення дитини з порушеннями артикуляційного апарату полягатиме, передусім, у формуванні певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних уявлень та

практичних умінь, які забезпечать дитині життєдіяльність і допоможуть усвідомити, як слід себе поводити, щоб бути співзвучною з іншими і почувати себе по можливості комфортно. Вміння орієнтуватися в людському оточенні є обов'язковою умовою, з одного боку, її адекватної соціальної поведінки, з іншого — результативності такої поведінки. В силу того, що, по-перше, емоційно-соціальні уміння і навички в такої дитини можуть бути в різному ступені ушкодженими і, по-друге, за умови не проведення спеціальної корекційно-превентивної програми з розвитку її соціально-емоційної сфери переважна більшість дітей з тяжкими розладами артикуляційного апарату труднощами буде спілкуватися майже з усіма категоріями людей і зустріч з ними для неї в подальшому може бути постійною проблемою.

У цьому зв'язку важливо визначити напрями роботи, спрямовані на те, щоб дитина з тяжкими розладами мовлення під керівництвом авторитетного дорослого, переймаючи досвід соціального життя, засвоювала правила, норми і стандарти поведінки.

Становлення і розвиток в дитини з тяжкими вадами артикуляційного апарату образу її «Я»-фізичного є особливо важливим і передбачає здійснення роботи, спрямованої на формування в неї усвідомленого образу власного тіла, на розвиток відчуття тіла в просторі, відчуття меж свого фізичного «Я», меж своїх артикуляційних рухів і дій. Цілеспрямоване формування образу її фізичного «Я» дозволить знівелювати в дитини стійкі власні неприємні зорові уявлення і кінетичні та кінестетичні відчуття. Оскільки відчуття розмитості свого «Я», страх втручання іншого у власний простір є характерним для значної кількості дітей з порушеннями артикуляційного апарату, то важливим етапом процесу соціально-емоційного розвитку стане саме формування відчуття дитиною власного тіла і розширення простору її Я.

Змістом роботи, спрямованої на забезпечення розвитку в дитини компоненту її психічного «Я», ми передбачаємо формування усвідомлення малюком власних емоційних станів, створення образу себе та комунікативного партнера, регуляцію тривалості

контакту та вибір найоптимальніших і посилюючих засобів спілкування (користування невербальними діями, регуляція інтонацій та інших просодичних елементів). Усвідомлення дитиною свого психічного «Я» означатиме початок розуміння, чим вона відрізняється від інших, формування відчуття я і чужий, такий, як я чи не такий тощо.

Водночас необхідно враховувати, що переходити до спроб налагодження контакту з дитиною з важкими вадами артикуляційного апарату не можна, не створивши безпечний емоційно-комунікативний простір, оскільки в іншому випадку для неї цей контакт не буде позитивним досвідом взаємодії. Передбачається, що почуття безпеки і довіри можна викликати в такої дитини, базуючись, в першу чергу, на її невербальних системах – зоровій, слуховій, тактильній тощо. Основним критерієм ефективності застосування системи корекційно-розвивального впливу стане набуття дитиною позитивного соціально-емоційного досвіду, що визначатиме стан розвитку її особистості.

З урахуванням зазначеного, процес формування і корекції емоційно-соціального розвитку дитини з порушення артикуляційного апарату може бути представлений за напрямками, що забезпечують становлення:

- **емоційно-комунікативної поведінки дитини,**
- **відчуття нею власного тіла** (усвідомлення фізичного «Я» у зв'язку з порушеннями артикуляційного апарату),
- **усвідомлення власних емоційних станів,** (усвідомлення психічного «Я» - створення образу себе та партнера, розширення меж соціально-емоційного простору, емоції як відповідь на події, ситуації, полярність емоцій),
- **самоідентичності** (на основі співвіднесення себе з іншим), **самоповаги** (адекватної самооцінки: «Я – хороший, я – поганий»).
- **здатності до соціальної взаємодії** (використання невербальних засобів комунікації; відпрацювання адекватних виразів обличчя, приглушення небажання здійснювати контакт очей; відпрацювання одиниць висловлювання і розуміння усного мовлення;

адекватне реагування на емоційно-словесні контакти з оточуючими).

• **здатності до соціальної поведінки** (здатність до керованості в діях і в поведінці, підкорення соціальним правилам, саморегуляція при вирішенні своїх переважно складних життєвих проблем, пов'язаних з порушеннями будови і функції артикуляційного апарату, здатність до спільної діяльності, до емоційної рефлексії).

І хоча ці складові представлено окремо, в дійсності, зрозуміло, вони не ізольовані, а взаємопов'язані і взаємозалежні і вносять свій внесок в картину емоційно-соціального розвитку особистості дитини. В сукупності кожний із зазначених напрямів роботи забезпечить емоційно-соціальний розвиток дошкільника з важкими порушеннями артикуляційного апарату за умови доцільності їхнього застосування для допомоги конкретній дитині на даному етапі її розвитку, а також рівня фахової підготовленості й особистісних якостей спеціаліста. Передбачається, що рекомендовані нами шляхи корекції порушень емоційно-соціального розвитку даної категорії дітей ґрунтуватимуться на активному використанні різноманітних корекційних засобів, представлених в психолого-педагогічній і нейропсихологічній літературі. Такий підхід, на нашу думку, сприятиме можливості цілеспрямованого і правильного вибору фахівцем з широкого діапазону методик саме тих, що є необхідними для побудови індивідуальної програми розвитку цієї категорії дітей. З урахуванням зазначеного нами планується здійснити удосконалення шляхів соціально-емоційного розвитку дітей з важкими порушеннями артикуляційного апарату.

Отже, емоційний і соціальний аспекти розвитку дитини перебувають в постійній взаємодії і взаємозумовленості, оскільки соціальний розвиток відбувається на ґрунті емоцій, пов'язаних з людським оточенням. Емоції, які відчуває дошкільник до інших людей, орієнтують його соціальну поведінку, сприяють її точності, швидкості, адекватності. Головною ознакою позитивного емоційного стану дитини старшого дошкільного віку з порушеннями артикуляційного апарату, на

нашу думку, стане її закріплена соціальна дія при входженні в соціум. Таким чином, соціально-емоційна розвиненість цієї категорії дітей як своєрідна риса їхньої особистості виявлятиметься в оптимальному сполученні, з

одного боку, адекватного емоційного реагування на подію, вчинок, людину, пов'язані з їхньою специфічною зовнішністю і властивостями усного мовлення, з іншого – доцільністю їхніх соціальних дій.

Література:

1. Вербовская Е. В., Кольцова И. Н. Социально-эмоциональный статус старшего дошкольного возраста // Мир психологии – 2010 – № 1 – с. 93-95.
2. Виговська О. Є. Соціалізація дитини з мовленнєвими порушеннями // Логопед – 2013 – № 5 – с. 40-43.
3. Парціальна програма соціально-емоційного розвитку дошкільників «Абетка спілкування» для дітей дошкільного віку. Укладачі: Балагурова І. В., Юрасова Т. А. – Запоріжжя – Енергодар, 2011. – 19 с.
4. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві: теоретичні аспекти та методичний супровід: Монографія / І. П. Рогальська-Яблонська, Л. П. Карнаух, Н. В. Рогальська, С. І. Семчук; Наук. ред. І. П. Рогальська-Яблонська – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. – 335 с.
5. Т. Яценко. Соціальна адаптація дітей з освітніми потребами // Психолог довкілля – 2012 - № 3 - с. 13-14.

References:

1. Verbovskaia E. V., Kol'cova I. N. Social'no-jemocional'nyj status starshego doshkol'nogo vozrasta // Mir psihologii – 2010 – № 1 – s. 93-95.
2. Vigovs'ka O. Socializacija ditini z movlennjevim porushennjami // Logoped – 2013 – № 5 – s. 40-43.
3. Parcial'na programa social'no-emocijnogo rozvitku doshkil'nikov «Abetka spilkuvannja» dlja ditej doshkil'nogo viku. Ukladachi: Balagurova I. V., Jurasova T. A. – Zaporizhzhja – Energodar, 2011. – 19 s.
4. Socializacija ta vihovannja osobistosti v doshkil'nomu ditinstvi: teoretichni aspekti ta metodichnij suprovid: Monografija / I. P. Rogal's'ka-Jablons'ka, L. P. Karnauh, N. V. Rogal's'ka, S.I.Semchuk; Nauk. red. I. P. Rogal's'ka-Jablons'ka – Uman': FOP Zhovtij O.O., 2013. – 335 s.
5. T. Jacenko. Social'na adaptacija ditej z osvritnimi potrebami // Psiholog dovkillja – 2012 - № 3 - s. 13-14.

Анастасова Н. М. Теоретичне обґрунтування соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату.

У статті розглядається важливість соціально-емоційного розвитку дітей з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату та вивчення цієї проблеми у науковому світі. Здійснений теоретичний аналіз та узагальнення результатів досліджень з проблеми соціально-емоційного розвитку та з'ясовані основні підходи до процесу його інтенсифікації. Проаналізовані поняття соціального та емоційного розвитку. Визначено взаємозалежність процесу соціалізації та емоцій дитини з порушеннями артикуляційного апарату. Характеризується диспозиційний підхід щодо запобігання і корекції порушень артикуляційного апарату. Розглядаються рівні емоційно-ціннісних орієнтацій дитини та послідовні сфери розширення меж її соціально-емоційної активності. Зазначаються моделі набуття дітьми з особливостями розвитку позитивного соціально-емоційного досвіду та напрями становлення її соціально-емоційного розвитку.

Ключові слова: соціальний розвиток, емоційний розвиток, соціалізація, емоції, дитина з тяжкими порушеннями артикуляційного апарату.

Анастасова Н. Н. Теоретическое обоснование социально-эмоционального развития детей с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата.

В статье рассматривается важность социально-эмоционального развития детей с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата и изучения этой проблемы в научном мире. Осуществлен теоретический анализ и обобщение результатов исследований по проблеме социально-эмоционального развития и выяснены основные подходы к процессу его интенсификации. Проанализированы понятия социального и эмоционального развития. Определена взаимозависимость процесса социализации и эмоций детей с нарушениями артикуляционного аппарата. Охарактеризован диспозиционный подход относительно предотвращения и коррекции нарушений артикуляционного аппарата. Рассматриваются уровни эмоционально-ценностных ориентаций ребенка и последовательные сферы расширения пределов его социально-эмоциональной активности. Определяются модели приобретения детьми с особенностями развития позитивного социально-эмоционального опыта и направления становления их социально-эмоционального развития.

Ключевые слова: социальное развитие, эмоциональное развитие, социализация, эмоции, дети с тяжёлыми нарушениями артикуляционного аппарата.

Anastasova N. M. Theoretical substantiation of social and emotional development of children with severely impaired of the speech apparatus.

The article considers the importance of social and emotional development of children with severely impaired of the speech apparatus and studying of this problem in the scientific world. This article provides the theoretical analysis and generalization of research results on the problem of social and emotional development and elucidated the basic approaches to the process of its intensification. There are determined the interdependence of the process of socialization and emotions of the child with disorders of speech apparatus in the article. The paper describes dispositional approach to the prevention and correction of violations of the speech apparatus. We consider the levels of emotional and value orientations of child and the consistent spheres of expansion the boundaries of its social and emotional activity. We determine the models of acquisition children with the peculiarities of development of positive social and emotional experience and directions of becoming of their social and emotional development.

Key words: social development, emotional development, socialization, emotions, child with severely impaired of the speech apparatus.

Стаття надійшла до редакції 07.2015 р.
Статтю прийнято до друку 07. 2015 р.
Рецензент: д.п.н., проф. Зайцева Л.І.

УДК: 376-056.264-053.4

КОРЕКЦІЙНИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Базима Н.В.
nata2310@ukr.net,
Семенова В.Д.
willka.tory@mail.ru

Пам'ять – пізнавальний психічний процес сприймання, запам'ятовування, збереження, відтворення і забування індивідом свого досвіду. В залежності від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють за змістом чотири види пам'яті: рухову, емоційну, образну та словесно-логічну (вербальну). Залежно від того, якими аналізаторами сприймаються об'єкти при їх запам'ятовуванні, образна пам'ять буває зоровою, слуховою, тактильною, нюховою тощо.

Розвиток пам'яті дошкільника відбувається у напрямку зростання її довільності, керованості. Наприкінці дошкільного віку в дитини все ще переважає мимовільна пам'ять. Умовою її покращення виступають характеристики запам'ятовуваного матеріалу. Найкраще запам'ятовується дитиною емоційно насичений, ритмічно побудований, незвичний, контрастний, динамічний матеріал, при сприйманні якого активізується мимовільна увага. Водночас діє загально психологічна закономірність щодо впливу емоцій на продуктивність діяльності: підвищують її тільки переживання середньої сили, тому надмірно емоційний матеріал залишає в пам'яті дитини невиразні, аморфні образи. Включення дитини у чимдалі різноманітніші види діяльності, надання простору для її активності сприяє збереженню та використанню того, що вона запам'ятала.

Проблему пам'яті дітей із загальним недорозвитком мовлення (далі – ЗНМ) висвітлено у роботах таких вчених-дослідників, як Л. Є. Андрусишиної, Л. М. Веккера, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, О. Р. Даніленкової, Д. Б. Ельконіна, З. М. Істоміної, Г. В. Костюка, С. В. Лауткіної, О. Р. Лурія, Г. О. Люблінської, А. Г. Маклакова, О. М. Мастюкової, Н. О. Менчинської, Н. Г. Пахомової, Т. В. Сак, О. М. Усанової, Е. Л. Фегередо, Л. С. Цветкова, М. К. Шеремет, Л. М. Шипіциної та інші. Ґрунтовний аналіз зазначених досліджень дозволив визначити такі порушення розвитку пам'яті: знижений обсяг усіх видів пам'яті (рухової, емоційної, образної, вербальної) порівняно з нормою; низька продуктивність запам'ятовування (забування через короткий час значної частини вивченого матеріалу); порушення зорової пам'яті (низький обсяг запам'ятовування (1-2 стимули), інертність зорових уявлень); переважання мимовільної пам'яті над довільною; низька пізнавальна активність під час довільного запам'ятовування; знижена активність запам'ятовування через нестійку увагу (при відтворенні ланцюжка дій діти або не запам'ятовують інструкцію взагалі, або змінюють місцями наступність дій, або скорочують кількість дій) та ін.

В спеціальній літературі термін «словесно-логічна пам'ять» (вербальна пам'ять) розглядається як специфічний вид людської