

тенденція до самоактуалізації, особистісний ріст та перешкоди росту, соціальні відношення.

Він підкреслює, що особистість найповніше проявляється і визначає себе в досвіді, який включає події, сприйняття, відчуття, впливи та інше, тобто все, що відбувається з людиною в даний момент та доступно усвідомленню. Полі доповіді кожної особистості унікальне. Зміст індивідуального досвіду визначається тим, які його елементи стають предметом усвідомлення, тобто на які життєві проблеми спрямована увага індивіда. Тому дуже важливо зрозуміти ці проблеми, а також побачити в полі особистісного досвіду учня ті проблеми, які важливі для його розвитку, але ще ним не усвідомлені як особистісно значимі. В цьому випадку необхідно організувати його «зустріч з проблемою». У полі досвіду знаходиться самість, тобто уявлення людини про себе, яке виникло на основі минулого та теперішнього досвіду і оцінювань майбутнього. Тому головне завдання педагогів спеціальних шкіл-інтернатів є в тому, щоб допомогти учню зрозуміти себе, розібратися в своїх проблемах та мобілізувати свої внутрішні сили й можливості для їх рішення та саморозвитку. Спираючись на власний досвід, К. Роджерс виділив п'ять умов особистісно-орієнтованого (значимого) навчання, які ми вважаємо дуже важливими і використовуємо у нашому дослідженні.

Перше стосується наповненості змісту спілкування життєвими проблемами учнів, створення ситуації навчання, в якій би учням у певному ступені дозволялось взаємодіяти з важливими для них проблемами й питаннями, які вони хотіли би розв'язати.

Друга умова визначається як «реальність особистості учителя», який повинен бути конгруентним, тобто вести себе адекватно почуттям, які переживає та станам, проявляти свої особистісні якості у взаємодії з учнями.

Третью умовою є прийняття педагогом учня таким, який він є, і розуміння його почуттів. К. Роджерс підкреслює необхідність теплого прийняття, безумовного позитивного відношення учителя до учня.

Четверта умова стосується позиції педагога по відношенню до джерел способів отримання знань. Він повинен прагнути до того, щоб учні знали про його знання та досвід, про те, що їм дозволено звертатися до цих знань. Навчання не повинно бути директивним, учень повинен почувати себе вільно у світі джерел знань та інформації та завжди мати можливість вступити в діалог з учителем, вибрати альтернативне рішення проблеми.

П'ята умова значимого навчання - в необхідності учителя спиратися на самоактуалізуючу тенденцію своїх учнів. К.Роджерс писав: «...навчання повинно будуватися на тому, що учні взаємодіють з життєвими проблемами, які хотіли би вирішити, спіраються на учителя та мають бажання творити. Роль учителя в тому, щоб організувати такі особистісні взаємини з учнями і такий психологічний клімат, які сприяли б вільному прояву названих тенденцій». [5]

До результатів такого навчання психологи відносять зміни наступного роду:

- людина починає сприймати себе по іншому, вона більш повно розуміє себе та свої почуття;
- стає більш впевненою у собі та самостійною;
- ставить перед собою реальні цілі, веде себе більш зріло;
- вона стає більш схожою на людину, якою хотіла б бути;
- починає приймати і розуміти інших людей.
- стає більш впевненою, що саме такі характеристики навчання ефективним чином впливають на людину, якою вона хоче стати;
- стає більш гуманістична психологія, притаманні тренінговим і груповим методам з учнями старших класів та вчителями, які працюють з ними.
- стає більш рекомендованою за основу при розробці занять з незрячими дітьми та іншими людьми, що формують комунікативного компонента спілкування з ними за допомогою певних форм роботи.

Література:

1. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения, Психосвещение, 1987.
2. Дэвид Ли. Практика группового тренинга. – СПб, 2002, 224 с.
3. Клоппа С.А. Особливості формування «Я-образу» в осіб з вадами слуху. Автореф. дис канд. психол. наук.
4. Пискульова Г.В. Формування комунікативної культури лиц с порушеннями зору. – М.: Издательство «Каро», 2006. –390 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. О становлении личности. – М.: Издательство, 1994. – 158 с.

УДК: 376.016 : 811.161.2233] – 053.2 – 056.26 : 617.751.6

Рецензент

Колупасва А. А.

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник

РОЗВИТОК У ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ОСНОВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – АУДИОВАННЯ І ГОВОРІННЯ

Вавіна Л. С.
м. Київ

У статті викладено методичні підходи до розвитку у сліпих дітей на етапі навчання в школі таких важливих навичок мовленнєвої діяльності, як слухання-розуміння (аудіювання) та говоріння як важливого для опанування грамоти підготовчого етапу. Ключові слова: сліпі учні, обучение грамоте, слухання-розуміння, говоріння, вистовлювання.

В статье излагаются методические подходы к развитию у слепых детей на этапе обучения грамоте таких важных навыков речевой деятельности, как слушание-понимание

(аудіоворітання) і говорення як важливого для оволодіння графаматної підготовки незрячого згляна. **Ключові слова.** слепіе ученики, обучение графмате, слухання-позначання, говорення, висказування.

In the article methodical approaches are expounded to development for blind children on the stage of teaching to reading and letter of such important skills of vocal activity, as listening-understanding and talking as important for a capture the deed of the preparatory stage. Key words: blind pupil, teaching to reading and letter, listening-understanding, talking, utterance.

Уміння учнів слухати і розуміти словесну інформацію (аудіювання) та говоріння є важливими вимогами, які поставлені до сучасної початкової мовної освіти дітей з порушеннями зору. Державним стандартом спеціальної початкової освіти (4). Щоб переконатися у важливості та необхідності реалізації цих завдань у період навчання графматі сліпих учнів, достатньо в індивідуальній формі перевірити обсяг і глибину розуміння ними прослуханого незнайомого тексту букварного типу. Зачитавши один раз невеликий незнайомий текст, учневі ставлять запитання за його змістом або пропонують переказати прослухане, відповіді на які переконаються в тому, що багато істотних деталей сюжету прослуханого тексту залишаться поза їхньою увагою, а отож неусвідомленими.

Сучасні методичні рекомендації з аудіювання (2) роботу над його розвитком в учнів пропонують проводити за наступними трьома напрямками:

1. Аудіювання під час пояснення нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів і понять, розумінню почутого, усвідомленому сприйняттю особливостей фонетико-акустичних особливостей мовних одиниць.
2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення, під час якого напрямом формуються вміння правильно говорити і виникає необхідність усвідомити, що без аудіювання неможливе спілкування.
3. Аудіювання як спеціальний різновид навчальних вправ, які містять як діалоги різних осіб, так і монологічні єдності (розповіді, описи, міркування над їх змістом тощо).

Водночас робота з аудіювання в період навчання сліпих учнів графматі спрямовується на розвиток мовленнєвого слуху [2]. Розвиток мовленнєвого слуху передбачає вміння вирізняти в суцільному звуковому потоці окремі елементи, ідентифікувати їх: адекватно сприймати інтонаційні характеристики мовлення. Це стосується особливостей звучання, наголошування слова, різниці між звучанням подібних, але не тотожних слів, графматичних форм того самого слова, однозначних слів обох споріднених мов (української і російської). Розвиток розуміння почутого передбачає вироблення вмінь усвідомлювати значення окремих елементів тексту (висловлювання).

Підготовчі вміння, які лежать в основі успішного аудіювання, мають формуватися у сліпих дітей в період навчання графматі на різних мовних одиницях, починаючи зі звуків. Готуючи дітей до повного звукового аналізу слова, під яким розуміється вміння *послідовно правильно* відтворювати в почутому слові всі звуки, важливо навчити їх розрізнявати на слух парні

твердий і м'який приголосні звуки ще задалегідь до ознайомлення з відповідною буквою, якою ці звуки позначаються при письмі.

Досить поширено серед дітей є гра-змагання на придумування слів на певну букву. У підготовчий період доцільно зорієнтувати цю гру у звукове русло, наприклад, спершу дітям пропонується добирати слова, які розпочинаються твердим звуком [н] (*нога, небо*), а потім – м'яким [н'] (*ніс, ніж, ніжак*).

Розвиток аудіативних умінь продовжується під час вправлення учнів у запам'ятовування рядів прослуханих слів, словосполучень, окремих речень, словосполучень з обсягом висловлювань. Для цього їм пропонується послухати ряд слів, опрацьованих під час читання букварного тексту, повторити їх у своїй самій або в довільній послідовності; із прослуханого ряду слів назвати тільки визначені вчителем (назви оцягу, квітів, навчального приладдя тощо); з ряду назв тварин вибрати і назвати тільки риби або птахів тощо. Вправи, побудовані на співвідношенні родових і видових понять, ознак, які потребують розширення або уточнення словникового запасу дітей, конкретизують певну родову назву (наприклад, форму), передбачають вилучення з ряду видових назв «лишої», сприятимуть загостренню слухової уваги учнів і водночас розвиватимуть у них семантичні диференціації.

Розвиткові аудіативних умінь сприятимуть й вправи з реченнями, напрямом, з прослуханого тексту з 2-3 речень назвати останнє речення, перше речення, те, в якому сказано про зозулю; сказати, скільки речень почув; розрізнити завершене і незавершене речення й т. ін. Останнє завдання сприятиме усвідомленню учнями інтонаційної і змістової завершеності речення якого найготовніших ознак.

Особливо корисними для сліпих учнів будуть вправи на доповнення не завершених речень, виходячи з конкретної ситуації (*Сьогодні першим був урок ... На уроці читання ми вчилися ... Ми читали отовідання про ...*), а також складних речень (*Ми пішли до бібліотеки, щоб ... Сьогодні ми вдяглися мамі, бо ...*). Подібні вправи розвивають у дітей асоціативне мислення, спонукають до добору відповідних ситуацій слів та надання їм відповідної драфматичної форми.

Більше простору для мовленнєвої творчості, фантазії надають вправи, які щільно умовно спонукають дітей до самостійної побудови речень. Наприклад, речення зі словами: *бабуся, стека; тато, наловиць; котик, мис лапки; мамі, на шкільному подвір'ї*. Або скласти про те, що діти роблять в ідальні, що мамі на почути на концерті; що рухається по дорозі; що відбувається в природі (*восени, взимку, навесні*) тощо.

Наведені аудіативні вправи на рівні звуків, слів і речень стануть надійною основою для розвитку в сліпих учнів підготовчого-1 класів умінь слухати і розуміти текст (висловлювання), словесну інформацію вчителя з виконанням певного завдання, оскільки зазначені вміння мають міжпредметний, інтегрованавчальний характер.

Розвиток мовленнєвих умінь передбачає формування в учнів уміння повповнюватися в різноманітних життєвих і навчальних ситуаціях. До них

насамперед відносяться вміння правильно, виразно, культурно говорити і спілкуватися, тобто монологічне і діалогічне мовлення.

Мовленнєвий розвиток дитини передбачає певний рівень правильної звуковимови, його відповідність загальноприйнятим орфоепічним нормам української мови, достатній для початкового етапу навчання обсяг словникового запасу та граматично правильну організацію мовлення. Через це першочергову увагу в період навчання сліпої дитини грамоти необхідно приділити саме цим важливим складовим їхнього мовленнєвого розвитку. На їх реалізацію націлюють Державний стандарт і зміст нової програми з української мови для підготовчого-1 і наступних класів початкової спеціальної школи для сліпих дітей [4, 5]. Розглянемо їх детальніше.

Порушення *звуковимови* у сліпих дітей на початковому етапі навчання в школі усуваються логопедом у співпраці з вчителем, який закріплює на уроках поставлену правильну вимову, дотримуючись орфоепічних норм української літературної мови.

Під час роботи над правильною вимовою голосних і приголосних звуків, зокрема дзвінких приголосних, доцільно використовувати різноманітний фольклорний матеріал – промовлянки, загадки, скоромовки, потішки, тощо, насичені відповідними звуками.

Успішність *збагачення словникового запасу* сліпих учнів грамоти забезпечується шляхом застосування відомих в методіці початкового навчання мови вправ, з-поміж яких найпродуктивнішими є словниково-логічні. Їх результативність, на думку відомого методиста М.С.Вашуленка, полягає (не тільки в кількісному нарощуванні словникового запасу дітей, а й у загальному розумовому розвитку, в умінні самостійно розв'язувати логічні задачі, які постають перед ними у процесі пізнання навколишнього світу) [1, с.65].

Словниково-логічні вправи розраховані на усвідомлення дітьми взаємного співвідношення родових (загальних) і видових (часткових) понять, на вилучення «зайвого» поняття (слова), на доповнення логічного ряду слів, на протиставлення предметів за різними ознаками (зовнішніми і внутрішніми). Вони є дуже ефективним засобом як мовленнєвого, так і загального й розумового розвитку дітей в букварний період навчання грамоти та на наступних етапах початкового навчання рідної мови.

Кожна група видових назв предметів, живих істот, ознак поступово поповнюється, розширюється все новими словами, які поступово мають увійти до активного словникового запасу учнів.

Слід зазначити, що під поняття родові і видові назви підпадають і прикметникові форми, що характеризують відомі дітям предмети із різних сторін: за смаком, запахом, формою, розміром, вагою, температурою, матеріалом, фізичними якостями. Ці назви в словнику сліпих дітей на початковому етапі навчання майже відсутні. Між тим, користуючись назвами ознак або дій предметів, діти можуть виконувати ряд словниково-логічних вправ, в основі яких лежать розумові дії зіставлення і протиставлення, вилучення «зайвого», продовження логічних рядів, характеристики добре знайомих дітям предметів тощо. Ці вправи розвивають мовленнєвий слух, вчать

розрізняти значення почутих слів, активізують і конкретизують пасивний словник учнів.

Слухаючи розповіді вчителя, читаючи навчальні тексти з мови, орфоепіки, курсу „Я і Україна”, сліпі діти поступово вводяться у внутрішній світ природи, предметів і явищ живої і неживої природи. Вони почнуть поступово порівнювати з-поміж різних ознак не тільки зовнішні (смак, розмір, форму тощо), а й внутрішні, що відображають риси характеру, спосіб пересування, становище у просторі (*сумний – веселий, швидкий – повільний, гарячий – холодний*), та вміння їх у власні словолучення.

Дуже важливо від самого початку навчання сліпої дитини в школі розвивати у неї вміння вступати в діалог на доступні теми, а також зв'язно мовити свого віку характерні ті чи інші порушення у спілкуванні, відсутність інтересу до спілкування як з однолітками, так і дорослими, до знайомства та взаємодії з іншими дітьми.

Формування потреб, інтересів, почуттів – усього того, має підготувати вчитель дитини до спілкування, необхідно розпочинати через вироблення особливості насамперед у побутовій діяльності в зв'язку з формуванням певних тілесних та самообслуговування, орієнтування у малому та великому просторі. Це створює умови для *розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення*, появі позитивних форм спілкування, потреби в ньому.

І щею метою доречно також використовувати розповіді або читання вголос казок, з змісту яких є діалоги, наприклад, „Колобок”, „Круть і верти”, „Вовк і семеро козенят”, „Червона шапочка” та інші. Розповіді казки, обов'язково до пригадування розмов, які відбулися між персонажами казки на розповіді, а згодом й до відтворення діалогів в особах. Учні обирають для творення і відтворюють діалог.

Ориєнтуючи діалогічну форму висловлювань, вони практично використовують розповідну, питальну і спонукальну інтонації речень, вчать використовувати їх з емоційними відтінками, експресією, засвоюють характерні для української мови форми звертання, питальні слова *як?, де?, чому?, коли?, скільки?, який?*, специфічні для розмовної мови частки *немає, хіба, чи та ін.*, використовують етикетні норми, найбільш вживані в процесі спілкування.

Окрім доступних дітям діалогічних висловлювань, в період навчання вчитель та на всіх інших уроках в спеціальній школі здійснюється формування словникового запасу всіх типів текстів – розповіді, опису і міркування. Вчитель учнів можуть будуватися за прослуханням або прочитанням текстів, за завданням до прослуханого, прочитаного, у формі продовження розповіді вголос або фрагмента добре відомої дітям казки тощо.

Для опису використовуються насамперед маніпуляції з предметами та завдання в процесі їх дотикового обстеження на уроках, під час екскурсій, предметних, предметно-практичної діяльності тощо.

До елементарних міркувань учитель спонукає сліпих учнів також на основі всіх видів їхньої діяльності в цей період, зокрема й на основі предметних, прочитаних та опрацьованих текстів, в процесі

самообслуговування, ознайомлення з навколишньою дійсністю, опанування навичками орієнтування в просторі.

Доступні види роботи з формування в учнів підготовчого-1 класів спеціальної школи для сліпих дітей умінь висловлюватися (говоріння) стануть основою подальшого вдосконалення і розвитку цього виду мовленнєвої діяльності під час вивчення не тільки рідної мови, а й опанування всіх інших предметів початкового шкільного курсу, оскільки в процесі вивчення будь-якого з них використовуються навчальні види висловлювань типу розповіді, опису або міркування.

Література:

1. Васьулєнко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібник. – К.: „Освіта”, 2006.
2. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою. – К.: Педагогічна думка, 2003.
3. Державний стандарт спеціальної початкової освіти дітей з порушення зору // Державний стандарт спеціальної початкової освіти. – К., 2004. – С. 10-78.
3. Мельников П.Г. Чтение, письмо и речь в школе для слепых. – М.: Учпедгиз, 1936.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів І ступеня для сліпих дітей та дітей зі зниженим зором (підготовчий-1 клас) Українська мова. – К.: Вид-во «Початкова школа», 2005. – С. 8-50.

УДК: 159. 422. 76. 3/76. 33

Рецензент
Таранченко О.М.
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ МЕТОДИКИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ У ДОСЛІДЖЕННІ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Варшмова Д.Р.

Стаття присвячена проблемі формування пізнавально-пошукової діяльності дітей зі зниженим слухом старшого дошкільного віку. У даній роботі розкриваються переваги використання пошукової діяльності в процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку. А також розкриваються основні принципи побудови методики констатувального експерименту, спрямованого на вивчення рівня сформованості пізнавально-пошукової

діяльності у дітей старшого дошкільного віку зі зниженим слухом. Ключові слова: констатувальна діяльність, пошукова діяльність, діти з порушенням слуху, дошкільне навчання, методика констатувального експерименту

Стаття присвячена проблемі формування пізнавально-пошукової діяльності дітей старшого дошкільного віку зі зниженим слухом. У даній роботі розкриваються переваги використання пошукової діяльності в процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку. А також розкриваються основні принципи побудови методики констатувального експерименту, спрямованого на вивчення рівня сформованості пізнавально-пошукової діяльності старшого дошкільного віку. Ключові слова: констатувальна діяльність, пошукова діяльність, діти з порушенням слуху, дошкільне навчання, методика констатувального експерименту.

The article is devoted to the problem of forming cognitive and search activity of children with hearing impairments of the preschool senior age. This work reveals the advantages of using such activity during teaching and upbringing the children under school age. This article also describes main principles of the construction methods of stating experiment targeted to the study of preschool senior age. Keywords: cognitive activity, search activity, children with a hearing impairments (hearing disability), preschool education, methods of stating experiment.

Формування активної пізнавальної позиції дитини до навколишньої дійсності є одним із пріоритетних напрямів Базового компоненту дошкільної освіти. Це теоретичне положення призводить до появи у практиці дитячих садків декількох нових методів роботи з дітьми дошкільного віку, а саме тих, які передбачають оволодіння початковими формами дослідження, експериментування у процесі вивчення довкілля.

На наш погляд, ця проблема повинна стати однією з ключових і в системі навчання дітей з порушеннями слуху, і особливо на етапі дошкільної освіти, оскільки дітській формується фундамент найважливіших пенічних функцій.

Переважно, практика навчально-виховної роботи спеціальних дошкільних садків побудована на наданні дітям тільки «готової» інформації, тобто інформацію отримується, так зване, пасивне засвоєння знань. У такій ситуації дитина не відчуває як суб'єкт власної діяльності і це, безумовно, стримує розвиток інтелектуальної активності, яка передбачає самостійний пошук відповіді на запитання, що виникають у процесі ознайомлення дошкільника з довкіллям. З огляду на такі умови значна частина фрагментарної, поверховий характер, а діти не можуть бути засвоєні дітьми повноцінно. До того починають формуватися і більш глибокі процеси: дитина втрачає здатність самостійно шукати, шукає спосіб вирішення проблемних ситуацій не тільки в процесі пізнавальної та ігрової діяльності, але і в побуті, що в свою чергу не може не позначитися на успішності соціальної адаптації.

Для того, щоб запобігти виникненню такої негативної тенденції, необхідна збалансована та організація спеціальних видів роботи, які передбачають певну самостійність та активність дітей у процесі засвоєння знань.

Ми дотримуємось визначення О.Виноградової, за яким пізнавальна діяльність динамічна за своєю природою і передбачає цілеспрямований пошук