

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ
З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Кваліфікаційна робота (проект)
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 113 М групи
Спеціальності 016 Спеціальна освіта
Освітньо-професійної (наукової) програми
«Олігофренопедагогіка»
Пийтер Маріанна Мирославівна

Керівник: канд. псих. н., доцент Лось О.М.
Консультант: проф. Яковлева С.Д.
Рецензент директор спеціальної
загальноосвітньої школи № 1 Херсонської
міської ради
Петлюк С.С.

Херсон – 2021

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Формування комунікативної компетентності учнів спеціальної школи	7
1.1. Особливості розвитку комунікативних здібностей учнів з порушеним інтелектом.....	7
1.2. Стан мовленнєвої комунікації учнів з порушенням розумового розвитку на різних вікових етапах.....	9
1.3. Основні чинники мовленнєвої активності дітей з психофізичними вадами розвитку.....	11
1.4. Потреба в спілкуванні як життєва необхідність дітей з особливими потребами.....	14
1.5. Етапи корекційної роботи з розвитку мовленнєвої комунікації дітей з порушенням розумового розвитку.....	18
1.5.1. Психолого-педагогічна робота з подолання труднощів дитини становленні контактів.....	18
1.5.2. Подолання когнітивних труднощів у розвитку міжособистісної взаємодії.....	23
1.5.3. Вдосконалення лінгвістичних характеристик мовлення.....	25
1.6. Корекційна допомога дітям з розвитку саморегуляції мовленнєвої поведінки.....	27
Розділ 2. Позакласна робота як складова частина навчально-виховного процесу спеціальної школи...	30
2.1. Поняття позакласної та позашкільної виховної роботи.....	30
2.2. Методи і форми позакласної роботи.....	32
2.3. Роль позакласної роботи в розвитку комунікативних здібностей школярів з особливими потребами.....	38

Розділ 3. Розвиток комунікативних здібностей розумово відсталих учнів засобами позакласної роботи.....	41
3.1. Характеристика вибірки і методів дослідження.....	41
3.2. Результати вивчення комунікативної функції мовлення учнів молодших класів допоміжної школи.....	46
3.3. Формування комунікативної компетентності учнів в ході позакласної роботи.....	52
Висновки.....	62
Список використаних джерел.....	63
Додатки.....	64
Додаток А. Схема обстеження комунікативно-мовленнєвого розвитку школярів з порушенм інтелектом.....	68
Додаток Б. Корекційно-виховний захід «Розкажи про себе».....	69
Додаток В. Розробка заняття з корекційного тренінгу на тему «Стили спілкування».....	71

ВСТУП

Актуальність. Розвиток комунікативної функції мовлення займає чимале місце у всебічному розвитку і становленні особистості. Як відомо, саме комунікативна сторона у дітей з порушенням розумового розвитку розвинена не на достатньому рівні, що не сприяє їх сталій соціальній дезадаптації і обмежує можливості їх інтеграції в соціум.

Дослідженню даної проблеми присвячена низка праць Л. С. Виготський, С. Я. Рубінштейн, В. Бондаря, Л. Вавіної, О. Хохліної, Т.Сак.

Проблема формування комунікативної функції мовлення у розумово відсталих дітей у процесі шкільного навчання залишається актуального і в сучасній олігофренопедагогіці.

Причинами недорозвитку комунікативної функції мовлення у розумово відсталих школярів є:

- знижена активність пізнавальних процесів, що веде до затримки формування системи знань про оточуючий світ та інших людей;
- послаблення пояснення до емоційного контакту з іншими;
- недостатня сформованість мотивації, інтересів, вольових і моральних якостей;
- системний недорозвиток мовленнєвої функції;
- обмеження соціальних контактів.

Позакласна робота, яка являється складовою частиною навчально-виховного процесу будь-якого навчального закладу, а тим паче, спеціальної школи – є однією з форм організації дозвілля учнів з порушенням розумового розвитку. Вона розкриває широкі можливості для різнобічного розвитку дітей з психофізичними вадами і підготовки їх до життя. Позакласна робота відкриває учням можливість вільно спілкуватися один з одним не лише на теми, пов'язані з навчальними

предметами, але й вільно обмінюватися думками з приводу власних інтересів, випадків з життя.

Таким чином, необхідність розгляду підвищення ефективності розвитку комунікативної функції мовлення школярів з порушеним інтелектом, в позакласній роботі, розробка виховних заходів, які сприяють поліпшенню спілкування учнів, активізації корекційної роботи, спрямованої на розвиток всіх компонентів комунікативної системи обумовлює *актуальність* обраної теми.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Випускна робота виконана в рамках науково-дослідної теми кафедри спеціальної освіти «Зміст і технології навчання в системі спеціальної освіти та інклюзивному освітньому середовищі» (державний реєстраційний номер 0119U101727).

Мета роботи: розглянути різні методи позакласної роботи, яка здійснюється в спеціальній школі, їх вплив на розвиток комунікативної функції мовлення розумово відсталих школярів; а також напрямки та методи корекційно-розвивальної роботи.

Поставлена мета була реалізована під час виконання наступних *завдань:*

- опрацювати літературні джерела з зазначеної теми;
- розглянути причини і прояви порушень комунікативної функції мовлення у дітей з психофізичними вадами;
- ознайомитись з методами і формами позакласної роботи, яка здійснюється в спеціальній школі;
- розглянути методики дослідження комунікативної сторони мовлення учнів з порушеним інтелектом, спробувати їх на базі молодших класів спеціальної школи;
- визначити стан розвитку мовленнєвої комунікації учнів з порушеним інтелектом, дати рекомендації щодо їх використання;

– перевірити зміни стану комунікативної функції мовлення після проведення корекційної роботи.

Об'єктом дослідження виступають процеси мовленнєвої комунікації у дітей з обмеженими розумовими можливостями.

Предметом дослідження є роль комунікативної функції мовлення в учнів з порушенням інтелекту.

Під час написання дипломної роботи використовувались такі **методи**, як аналіз літератури, спостереження, анкетування, статистична обробка результатів.

Практичне значення роботи. Матеріали дипломної роботи можуть бути використані в спеціальній школі в позакласній роботі, а також під час корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на вироблення у молодших школярів комунікативних навичок і вмінь.

Апробація. Стаття «Стан комунікативної функції мовлення у школярів з порушенням розумового розвитку» (Магістерські студії, 2021).

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

1.1. Особливості розвитку комунікативних здібностей учнів з порушеним інтелектом

Діти з інтелектуальною недостатністю у більшій мірі, ніж їх однолітки з нормальним інтелектом, мають труднощі у спілкуванні. Це пояснюється рядом причин, і перш за все, низьким рівнем розвитку мовлення у цієї категорії дітей. Мовлення у дитини з розумовою відсталістю не тільки з'являється пізніше, але й характеризується специфічним недорозвитком усіх її компонентів, від фонематичного до семантичного рівня. Характерними являються порушення, які охоплюють етапи і складові мовленнєвого висловлювання. Мовлення не може якісно забезпечувати комунікативну функцію, сприяти повноцінному формуванню навичок спілкування. Відсутність мовленнєвої ініціативи і виражена недостатність мовно-мислительних засобів сприяє виникненню у дітей з порушеним інтелектом мовленнєвого негативізму, замкнутості, стереотипів і штампів у використанні одних і тих самих мовних конструкцій.

Відомо, що розвиток мовлення пов'язаний з розвитком мислення. Порушення пізнавальної діяльності утруднює аналіз ситуації спілкування, використання наявного мовленнєвого досвіду, його застосування у нових умовах комунікації, хоча цей досвід дитина легко використовує у звичних для неї ситуаціях. Крім того, потреба у спілкуванні у дитини з порушенням розумового розвитку помітно знижена у зв'язку з несформованістю пізнавальної зацікавленості до подій і явищ оточуючого середовища [42].

Однією із причин порушень спілкування у дітей являється недорозвиток емоційно-вольової сфери. Емоції дітей з розумовим

недорозвитком відрізняються недостатньою диференційованістю, характерною нестабільністю і різкими перепадами настрою, що стійко впливає на всі форми соціальних контактів з оточуючими людьми.

З позиції аналізу наявних досліджень характеристики комунікативної діяльності дітей з розумовою недостатністю цікавими є експериментальні дані Д.І.Бойкова (1994), які характеризують особливості їх спілкування. За спостереженнями автора, у спілкуванні розумово відсталих дітей 2-го класу, незалежно від того, виховується дитина в інтернаті або в сім'ї, простежується бажання звинуватити у всьому оточуючих, агресивність у вирішенні тих або інших конфліктних ситуацій. Рівень самостійності при взаємодії як з дорослими, так і з однолітками проявляється на незадовільному рівні. За даними автора, ситуація з віком змінюється у кращу сторону, але показники спілкування у дітей з психічним недорозвитком залишаються низькими у порівнянні з показниками дітей із затримкою розвитку.

Порушення спілкування в сукупності породжують проблеми, пов'язані з успішною соціальною адаптацією. Такій дитині важко встановити контакти з людьми як у сфері ділового, так і особистого спілкування. Вони не впевнені в собі, відчують турботу, невдоволеність собою і оточуючим світом. Такий стан може стати причиною різних конфліктів і суттєво ускладнити діяльність людини, її відносин з оточуючими [26].

Діти з порушенням розумового розвитку розвиваються за тими ж закономірностями, що й їх однолітки з нормальними інтелектуальними можливостями. Їх життя і соціальний досвід складається під впливом суспільних відносин і зв'язків, тому направлене формування мовлення у цієї категорії дітей слід також розглядати у контексті розвитку навичок комунікації і спілкування.

Саме у спілкуванні дитина отримує можливість самовизначення, а по його формі можна судити про комунікативні вміння, властивості і риси особистості.

Для розум дитини з порушенням розумового розвитку важливий не тільки сам процес участі у спілкуванні, але, перш за все, розуміння ситуації, у якій цей процес відбувається. Без направленою створення ситуації спілкування досягти успішних результатів у комунікативних вміннях дітей з інтелектуальним недорозвитком неможливо.

Таким чином, очевидна необхідність навчати їх технологіям спілкування, формувати комунікативні вміння і навички.

1.2. Стан мовленнєвої комунікації учнів з порушенням розумового розвитку на різних вікових етапах

У дітей з порушеним інтелектом раннього віку відсутні необхідні передумови для формування мови: дії з предметами, емоційне спілкування з дорослим, готовність артикуляційного апарату і фонематичного слуху. Оскільки у них менше власних і спільних з дорослими дій, зовсім не сформоване наслідування, тому мова дорослого «повисає» в повітрі, не з'єднується з тим досвідом, який слугує їй опорою при нормальному розвитку. Діти не звертають уваги на багато предметів, а значить і не запам'ятовують їх назви, ще гірше оволодівають назвами дій. Але в них з'являється потреба в спілкуванні – цього потребує соціальне середовище. Виховуючи дитину з пониженим інтелектом, дорослі спираються на вікові норми (в режимі дня, самообслуговуванні, мові).

Перше, на що вони звертають увагу – це відставання в мовленні і всіляко стимулюють його. Діти повторюють слідом за батьками слова і фрази, слухають не зрозумілі їм розповіді, казки. Іноді вони

запам'ятовують слова і навіть фрази, які для них не наповнені конкретним змістом.

Частина дітей починає розуміти завдання, які часто повторюються, але тільки в звичній для них ситуації. Наприклад, якщо привести дитину до ванної кімнати і сказати їй: „Помий руки“, вона виконає прохання. Якщо ж сказати їй те ж в їдальні – дитина не зрозуміє, що від неї вимагається.

У більшості дітей з порушеним інтелектом перші слова в активному мовленні з'являються після двох років. Фраза до трьох років, як правило, не з'являється. Головне те, що мовлення дитини раннього віку з порушенням інтелекту не може слугувати ні засобом спілкування, ні засобом передачі дитині суспільного досвіду [53].

У дошкільному віці дитина не готова до засвоєння мови. Не сформовані такі передумови розвитку мови, як предметна діяльність, інтерес до оточуючого, розвиток емоційно-вольової сфери, а саме емоційного спілкування з дорослими, не сформований фонематичний слух, не розвинений артикуляційний апарат.

Багато дітей з порушеним інтелектом не починають говорити не тільки до початку дошкільного віку, але й до 4-5 років.

Серед дітей цього віку є :

- діти, що зовсім володіють мовою;
- діти, які володіють невеликим об'ємом слів і простих фраз;
- діти з добре розвиненою мовою.

Всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненої мови, прив'язаність до ситуації, з однієї сторони, і відірваність мовлення від діяльності – з іншої. Мовлення не відображає інтелектуальних можливостей дитини, не може слугувати повноцінним джерелом передачі їй знань і відомостей.

Фразове мовлення відрізняється великою кількістю фонематичних і граматичних викривлень. Оволодіння граматичною будовою мови

протягом дошкільного віку, як правило, не відбувається. Особливо страждає зв'язне мовлення [23].

Словниковий запас у пасивній формі значно перевищує активний, але це стосується, як правило, сприйняття окремих ізольованих слів, і то не в усіх випадках. Є слова, які дитина з порушеним інтелектом може вимовити щодо будь-якої картинки, предмета, але не розуміє, коли їх вимовляє інша людина в незнайомій ситуації. Це свідчить про те, що у дітей тривало зберігається ситуативне значення слів. Семантичне навантаження слів менше, ніж у дітей того ж віку з нормативним розвитком.

Ситуативне значення слова, недостатня граматична оформленість мовлення, порушення фонематичного слуху і уповільненість сприйняття призводить до того, що мова дорослого не зрозуміла для дитини з порушеним інтелектом або розуміється неточно. Слова дорослого у деяких випадках можуть відігравати суттєву роль в організації діяльності.

Вони можуть зібрати увагу дитини, направити її на діяльність.

Мовлення у дітей з порушеннями інтелекту настільки слабо розвинене, що не може виконувати функцію спілкування. Недорозвиток комунікативної функції мовлення не компенсується іншими засобами спілкування, зокрема міміко-жестикуляторними.

У результаті до шкільного віку ненавчені діти з порушеним інтелектом приходять до школи з суттєвим мовним недорозвитком.

1.3. Основні чинники мовленнєвої активності дітей з психофізичними вадами розвитку

У дитини з порушенням розумового розвитку спонукання до діалогу рідко виникає з її ініціативи. В дітей даної категорії не виникає потреба задавати дорослим запитання, спілкуватись з ними.

Інертність нервових процесів дітей з порушенням інтелекту ускладнюють процеси комунікації з дорослими. Тому їм важко зосередитись на діалозі, особливо коли є відволікаючі подразники, і діти не «чують» співрозмовника [15]. У ряді випадків діти не підтримують взагалі бесіди. Деякі діти мають схильність до ехолалії. Вони повністю або частково повторюють запитання, замість того, щоб дати відповідь. В інших відмічається тенденція до персеверації. Тому під час діалогу доцільно активізувати мовлення дітей і задавати питання, від яких дитина не буде ухилятися. Слід уникати питань, замінюючи їх стимулюючими зауваженнями, нагадуваннями, репліками [46].

Труднощі бесіди пояснюються як бідністю активного словника, так і недостатністю підбору слів.

Властиві більшості дітей з порушеннями недоліки вимови також суттєво погіршують розвиток їх діалогічного мовлення. Помічаючи, що дитину не розуміють або дразнять, вона уникає спілкування, прагне до немовленнєвих і стереотипних відповідей, і навіть стає агресивною.

Дитина з аномальним мовленням віддає перевагу розмовам не зі своїми однолітками, а з дітьми молодшого віку, що несприятливо впливає на розвиток комунікації.

Дорослі далеко не завжди терпляче вислуховують дітей з порушеним інтелектуальним розвитком і не часто підтримують з ними більш або менш тривалу бесіду. Це також обмежує доступ дитини до джерела інформації і негативно відображається на розвитку її мовлення і мислення.

Діти з порушеним інтелектом мало розмовляють між собою. Спілкуючись у грі, вони недостатньо користуються мовленням, замінюючи бесіду вимовою окремих слів, які спонукають співрозмовника до певних дій.

Спілкування дітей з порушеннями з іншими дітьми і дорослими не тільки обмежене, а й протікає без відповідної активності, мляво.

Порушення спілкування, в свою чергу, гальмує розвиток пізнавальної діяльності дітей-дебілів.

Перехід від участі в розмові, яка підтримується і спрямовується співрозмовником, до самостійного монологічного, більш або менш розгорненого висловлювання, протікає у дітей з порушенням інтелектом дуже складно. Діти тривалий час затримуються на такому етапі, коли їхнє мовлення вже не є тільки відповідями на запитання, проте ще й не являє собою цілої відповіді. У цей період для того, щоб висловити свої думки у словесній формі, вони потребують постійної допомоги дорослого [47].

Крім того, діти з порушенням розумового розвитку не розуміють необхідності словесного відтворення того, що відбувалось. Замість зв'язної розповіді можемо тільки почути обмежені деталями, малорозгорнуті, фрагментарні висловлювання, які складаються із логічно необ'єднаних частин. Розповідь дитини складається з окремих фрагментів, розташованих таким чином, що вони не являють собою єдине ціле.

Аномалія загального психічного розвитку дитини з особливими потребами затримує процес активного засвоєння навколишнього світу. Це виявляється у тому, що діти з порушенням розумового розвитку досить тривалий час самостійно не вступають у мовленнєвий контакт, у них спостерігається неузгодженість між усіма видами діяльності та мовленням. Таким дітям важко підпорядковувати свої дії словесним інструкціям. У таких дітей затримка активного мовлення поєднується з порушенням його розуміння, різким звуженням обсягу розмовно-побутового мовлення та загальною психічною інактивністю.

1.4. Потреба в спілкуванні як життєва необхідність дітей з особливими потребами

Дослідженню проблеми взаємин та спілкування дітей завжди приділялося чимало уваги. Сучасні психологи вважають їх найголовнішими.

Серед важливих моментів у стосунках дітей у колективі – потреба у спілкуванні. Прагнення до спілкування змушує дитину шукати емоційний контакт не лише з батьками, а й з однолітками. З віком інтерес до спілкування зростає та поглиблюється, набуває свідомого характеру. З того моменту, коли дитина опиняється у групі однолітків, її індивідуальний розвиток неможливо розглядати поза стосунками з іншими членами групи. Саме тут на основі контактування з однолітками закладаються моральні якості особистості.

У дітей дошкільного віку потреба у спілкуванні розвивається та поглиблюється з кожним роком, стосунки стають вибірковими і стійкішими.

У спілкуванні учнів початкових класів спостерігаються значні індивідуальні відмінності. Н.Коломінський виділяє дві групи дітей. Перша – діти, спілкування яких обмежується школою і не займає великого місця у їхньому житті, друга – учні, для яких спілкування з однолітками має велике значення.

Спілкування у колективі стає реальнішим, коли дитина відчуває себе рівноправним партнером, активно включається у процес пізнання оточуючих та самої себе.

Дитяча група – це живий соціальний організм. Стосунки емоційного сприйняття дітьми один одного в ній не можуть бути постійними, а тому не можуть бути постійними й конфлікти. У процесі спілкування між дітьми відбувається зміна взаємин, по-новому проявляється їхня активність, реалізуються певні домагання. На думку

В. Мухіної, потреба у визнанні – природна форма соціальної активності, умова нормального розвитку особистості дитини.

Дитині притаманне постійне прагнення ідентифікації з дорослими. За умов позитивного впливу дорослого збільшується соціальна активність у спілкуванні дітей з однолітками. Відчуваючи симпатію старших, дитина намагається встановити контакт з усіма однолітками, виявляє доброзичливість у взаєминах [40].

Відчуженість дорослих викликає глибокі афективні переживання, що призводить до значного зниження активності у спілкуванні або, навіть, агресивного ставлення до інших дітей. Спосіб життя дітей, особливості діяльності впливають на їхні взаємини та розвиток особистості. Спілкування зумовлене життєвою необхідністю, але його характер, активність визначаються взаєминами. Це певна система індивідуальних, вибіркового свідомих зв'язків особистості.

Пізнання інших людей та самого себе сприяє узагальненню знань про власний статус, завдяки якому формується досвід спілкування особистості.

Люди, з якими щоденно контактує дитина з порушеним розвитком, є для неї еталоном у „засвоєнні” соціальних норм поведінки. Оскільки такі діти не можуть самовдосконалюватися, саме в шкільному колективі, очолюваному педагогом, формуються та засвоюються норми суспільних стосунків. Набуваючи необхідних навичок взаємин у колективі, у дитини формується певне ставлення до себе і до інших.

Вчені вважають, що навчальний процес у школі передбачає не лише набуття знань, а й формування навичок спілкування.

Н. Коломінський, вивчаючи рівень домагань підлітків у міжособистісних стосунках, установив їх залежність від реального становища дитини у класному колективі. Рівень домагань підлітків пов'язаний найперше зі ступенем задоволення у спілкуванні, переживань та усвідомлення в цілому цієї сфери життєдіяльності.

Процес пізнання себе й інших людей для підлітків дещо ускладнений і має свої особливості. Недостатній рівень самоаналізу дітей позначається на здатності сприймати інших людей [31].

I. Бех, вивчаючи взаємини дітей з особливими освітніми потребами, відзначав їхнє орієнтування на протилежну стать. Стосунки між хлопчиками і дівчатками забарвлюються сексуальним потягом, залицянням, закоханістю. Зовнішні форми виникнення цих стосунків – активне вербальне спілкування, спільні прогулянки, відвідування кінотеатру.

Вчені помітили певний зв'язок між успішністю трудового навчання та розвитком міжособистісних стосунків. Статус робітника позитивно діє на розвиток взаємин з оточуючими. Отже, в успішній трудовій діяльності особи з порушеним інтелектом реалізують свої можливості. Це сприяє вияву впевненості у собі, формуванню високого рівня міжособистісних стосунків.

Саме спілкування дітей з порушенням розумового розвитку перебуває у межах адекватності, адже вони цілком усвідомлюють власне місце у суспільстві, досить реально оцінюють свій зовнішній вигляд.

Загалом основна відмінність дітей з порушенням розумового розвитку від нормальних однолітків стосується різноманітних відтінків у виборі, сприйманні, розумінні, класифікації дій, які сприяють формуванню можливого, значущого кола спілкування [48].

Діти з порушеним інтелектом здатні відзначати основні якості особистості, обирати її для спілкування. Хоча такі риси, як чесність, совісність, недоступні для їх розуміння, оскільки потребують осмислення та розуміння організованої структури власного емоційного світу.

Особливий вплив на таких дітей мають батьки, друзі та вчителі. Учні спеціальної школи протягом тривалого періоду зберігають образ учителя як товариша, котрий може допомогти їм у різноманітних

ситуаціях. Згодом це відчуття зникає і перше місце посідають батьки і друзі.

Розуміючи, навіщо люди знайомляться, діти з порушенням інтелекту не виявляють багатогранності цих стосунків, не використовують соціально-психологічні параметри.

Для осіб з порушенням інтелектом коло спілкування має велике значення, оскільки все позитивне або негативне у них формується під його впливом. Це батьки та вчителі, а згодом шкільні друзі та інші оточуючі. Всі вторинні зміни психіки фактично залежать від значущого для суб'єкта кола спілкування [39].

Межа соціального кола осіб з розумовою відсталістю послаблена та обмежена. Вони недостатньо активні у своїх намірах і прихильності до людей під час спілкування.

Бідність та фрагментарність соціального досвіду дітей з порушенням інтелектом пояснюється особистісними деформаціями. Вони не помічають суттєвих деталей, важливих для міжособистісного спілкування. Інші соціальні зв'язки не опосередковані особистісним змістом і тому не можуть бути основою для корекції досвіду.

Подолання пізнавальних труднощів не є свідомою необхідністю для дітей з порушенням розумового розвитку. У них досить широка зона формування розумово еталонних систем, яка з певними інформаційними доповненнями дає змогу поліпшити рівень соціальної адаптації цих дітей. Безперечно, оцінка дорослих відіграє значну роль у формуванні стосунків між ними. Чим адекватніші стосунки дітей з друзями, тим позитивна спрямованість і глибший зміст еталонів людей та друзів.

1.5. Етапи корекційної роботи з розвитку мовленнєвої комунікації дітей з порушенням розумового розвитку

1.5.1. Психолого-педагогічна робота з подолання труднощів дитини у встановленні контактів. Ріст досягнень у комунікативно-мовленнєвому розвитку визначається не тільки цілеспрямованим формуванням форм і засобів спілкування, але й увагою психолога, батьків до корекції індивідуальних труднощів у розвитку здатності дитини до спілкування.

Різні стратегії психолого-педагогічних впливів з боку дорослих відбивають характер індивідуальних утруднень у мовній поведінці дітей і можуть бути представлені в різних варіантах.

Характер цих труднощів пов'язаний з багатьма причинами, насамперед:

- з недостатнім розвитком потреби дитини в спілкуванні з дорослими й однолітками;
- відсутністю установки на контакт, на відповідну реакцію у взаємодії, що постійно змінює активність позиції дитини в говорінні й слуханні;
- недостатнім розвитком сфери емоцій, почуттів (емоційна „глухота“, відсутністю чутливості, диференціації емоційних станів);
- невиразністю експресивно-мімічних засобів спілкування;
- відсутністю невербальних і мовних засобів контактів становлення [3].

Основна причина комунікативних труднощів – нерозвиненість емоційно-особистісної форми спілкування дитини з близькими людьми, що припускають теплоту, щиросердечний контакт, спільне переживання емоційних станів. Основний шлях подолання комунікативних труднощів дитини – становлення зазначеної форми спілкування із широким колом

соціального оточення, що реалізує потребу дитини у визнанні, підтримці, любові, що сприяє розвиткові мотивів до спілкування і співробітництва в різноманітних і цікавих для дитини видах діяльності. Це вимагає усунення авторитарного стилю керівництва у вихованні дітей, твердження суб'єкт-суб'єктних відносин у комунікації дитини з навколишнім світом, що розвиває довіру й відкритість досвідів між учасниками міжособистісного контакту. Розширення особистісно-орієнтованих форм контакту, у яких дитина знаходиться в центрі уваги зі співрозмовником, розвиває емоційну чутливість до розрізнення емоційних станів людини. Емоційно значима для дитини діяльність, наповнена почуттям інтересу, подиву, інтелектуального занепокоєння, радості дізнання і пізнання, сприяє формуванню стійких соціогруп. Саме в таких постійних групах дитина виявляє інтелектуальну і соціальну активність у природних для неї формах життєдіяльності. Розвиваючий ефект емоційно значимих відносин виявляється в розширенні невербального і мовного репертуару взаємодії.

Одночасно для багатьох дітей, що мають комунікативні труднощі в спілкуванні, потрібне спеціальне, цілеспрямоване формування невербальних способів комунікації. В ігровій формі корисно провести "научування" способом взаємодії з однолітками [55].

Ігровий тренінг для вирішення корекційних задач. Своєрідний тренінг для корекційних задач зазначених труднощів спілкування включає:

1) прийоми, що розширюють способи й індивідуалізований характер невербального контакту – „вітання“, „невербальна розминка“, „передача почуттів по колу“, „коло з підтримкою“, „простір, що відчуває“, „Емоційний ланцюжок“, „ступінь довіри“. Усі ці ігри і вправи включають у процес контактів становлення різні експресивні системи, формують досвід спільного вираження і проживання дії.

2) прийоми, розраховані на підвищення рівня усвідомлення

значущості невербальних засобів у спілкуванні, розвиток здатності оцінювати невербальну інформацію: „подарунки в День народження“, „мімічні маски“, „контакти очей“, „вибери партнера без слів“, „незвичайна розмова“ (в умовах далекої відстані або через скло вагона), „переправка“, „фотографія на пам'ять“, „створення портретів незнайомця“ (персонажів тварин з казки).

3) прийоми, спрямовані на розвиток соціально-перспективної спостережливості, удосконалювання умінь аналізу-синтезу невербальної поведінки оточуючих: „Жива картинка“ (моделювання ситуацій за картинкою, фотографією), „Хто це?“ (створення образу тварин, розпізнавання вокальної міміки, рухового образу), „Я – не Я“ (перетворення один в одного).

Невербальний тренінг проводиться як елемент гри в різних ситуаціях життєдіяльності дітей і сприяє створенню почуття єдності, атмосфери довіри і відкритості, акцентування почуття приналежності один одному.

Сприяючи розвиткові емоційності, розкутості, волі рухів, природності спілкування, такі ігри-вправи виконують для багатьох дітей роль психокорекційної гімнастики – усувають „затиски“, скутість невербальної поведінки, недовіру, страх нових контактів, страх самовираження. Розширення невербальних і мовних засобів допомагає виділити й усвідомити значення контактостановлюючих засобів спілкування. Поступово діти дійдуть висновку про те, що всі засоби, що мають емоційно позитивне забарвлення, допомагають зрозуміти іншу людину, допомагають домовитись. „Договірними“, за виразом дітей, можуть бути посмішки, рухи, слова та їх звучання.

Перелік ігор, що розширюють вербальний репертуар спілкування і спрямовані на контактостворення, в основному проводяться з мовним віршованим текстом і вимагають ритмізованих рухів: „Сонечко і дощик“, „Ніжки“, „Роздувайся міхур“, „Каруселі“, „Сопілочка“,

„Подарунки", „Хто до нас прийшов", „Зайчик", „По доріжці Валя йшла", „Зимовий хоровод". Усі вони вимагають прояву загальної рухової і мовної активності, емоційної виразності і спрямовані на взаємодію з партнерами. Прикладом такого варіанту може бути гра „Вітер і верби".

Гра „Вітер і верби". Підгрупа дітей (8-10 осіб) утворюють коло, стаючи обличчям до центру і торкаючись одне одного плечами. Кожний виставляє ногу вперед для рівноваги, а руки витягає вперед на рівні грудей, щоб бути готовим підхопити товариша. Один з учасників виходить у центр, йому пропонують напружити тіло (як стовбур дерева), ступні поставити поруч, руки схрестити на грудях і закрити очі. З цієї позиції він падає на руки тим, хто його оточує. Група обережно підхоплює дитину і знову вштовхує її в коло. Усі рухи м'які, дуже обережні. Мета цієї гри – дати дітям відчутти взаємну довіру. Через якийсь час (1 -2 хв.) ведучий повертається в коло, а хтось з кола виходить на середину і вправа продовжується.

Важливо, щоб дорослий виявив спостережливість і зробив сам крок уперед, виявляючи підтримку жестами і поглядом для учасників у колі.

Коли всі побували учасниками гри, важливо провести обговорення. Саме в ході його діти обмінюються досвідом і знанням. Важливо перенести психологічні відкриття на повсякденне життя. Рекомендується та ж послідовність питань, що вже пропонувалися. Що відбувалося? Чому це відбувалося саме так? Відповідаючи на питання; „Що відбувалося?", діти вчаться розповідати про свій особистий досвід гри, передавати свої особисті відчуття. Це відтворення досвіду через слово є підготовкою до подальшого аналізу.

Інший аспект – проаналізувати, як поводитися діти, які повинні були підтримувати свого товариша. Може хтось робив це м'яко і плавно, а інший — просто відштовхував, особливо не піклуючись про товариша. Якщо це так, то корисно проаналізувати, як поводитися діти до того, як

самі потрапили в коло, і після цього. Буде корисно, якщо діти знайдуть аналогії цієї ігрової ситуації в реальному житті. Це можуть виявити різні випадки, пов'язані з наявністю або відсутністю довіри до людей або з тим, як низька самооцінка впливає на відносини людини з іншими людьми. Якщо спочатку дітям важко зрозуміти, що саме ви хочете від них, то ви можете допомогти їм, розповівши якийсь свій приклад на цю тему [54].

Гра „Нетрадиційне вітання“. Усі знають, що людина живе у світі стереотипів. Вони допомагають нам заощаджувати час і енергію для творчості і роздумів. Але вони і заважають, збіднюючи наше життя і відносини з близькими людьми. Наприклад, як ви вітаєте один одного при зустрічі? Хто готовий розповісти і показати традиційні способи, прийоми, манеру емоцій, тому що це «звично», ви завжди так вітаєтесь. А тепер нетрадиційні вітання. Які? Ви можете самі придумати їх і проказати своїй групі. Хто хоче це зробити? Для початку пропонуємо кілька варіантів вітання:

- долонями, але тільки їх тильною стороною;
- стопами ніг (внутрішньою частиною, тільки дуже м'яко, щоб не було боляче);
- колінами (зовнішньою стороною коліна лівої ноги злегка торкнутися внутрішньої сторони правого коліна партнера);
- плечима (праве плече легенько доторкається до лівого плеча партнера, а потім навпаки);
- чолами, але дуже обережно, щоб не ушкодити ні власної голови, ні, тим більше, голови партнера.

Ці вправи урізноманітнять емоційний настрій, додадуть гумору, розкнутості і природності поведінки в такі значущі для наступного контакту перші хвилини зустрічі, що вони не скасують і традиційні, словесні форми вітань. Просто відповідно до партнера і можливості

ситуації людина буде щоразу виявляти природність і адекватність у виборі засобів вітання [14].

1.5.2. Подолання когнітивних труднощів у розвитку міжособистісної взаємодії. Невербальний репертуар особистості є передумовою й умовою подолання труднощів у спілкуванні, пов'язаних з когнітивним рівнем розвитку. Зазвичай загальний рівень інтелектуального розвитку визначає якісні характеристики предметно-змістовної діяльності дитини, рівень розвитку свідомості і пізнавальних здібностей, що впливають на розвиток комунікативно-мовних здібностей. Для дітей, що мають когнітивні труднощі у спілкуванні є корисною робота з трансформацією ситуації спілкування, навчання їх прийомам просторового моделювання, навчання описовим характеристикам часів і місця подій, діючих осіб з одночасним вибором мотиву рішення. Головна задача вправ – навчити дитину встановлювати взаємозв'язок між просторово-часовою характеристикою ситуації і діями, емоційним станом діючої особи. Чим глибше, точніше, повніше дитина бачить цілісну картину ситуації спілкування, тим більш складно, точно, послідовно і логічно відбиває дитина цей взаємозв'язок у мовленні, тим більш адекватно буде вона свою мовну поведінку відповідно до реального процесу реальної взаємодії. Випадок когнітивних труднощів дитини в спілкуванні з оточуючими дорослими й однолітками відбитий у поєднанні з особистісними характеристиками розвитку дітей. Ці труднощі пов'язані з формуванням у дошкільника установки на заборону контактів з однолітками і дорослими, розвитком у таких дітей „бар'єру середовища“, а також варіант несформованості в дітей уявлення про самого себе як суб'єкт взаємодії. При розходженні індивідуальних форм у поведінці дітей із зазначеними труднощами вони відбивають процес авторитарного тиску з боку дорослих на особистісне когнітивне прогресування дитини. І той і інший випадок вимагають підвищеної емоційно вираженої участі з боку педагога до неповторної

індивідуальності дошкільника, підвищення його авторитету серед однолітків, розвитку адекватної самооцінки і значущої ролі в спільних справах групи, формування образу „Я”. Спеціальна корекційна робота, спрямована на розвиток навичок адекватного самовираження дитини, навичок самоузгодження самого себе з динамічною ситуацією взаємодії, що протікає, пов'язана з використанням творчих ігор з казками, в яких дитина може само реалізуватися. Це може бути гра „Подорож у казку” [38, 10].

Гра „Подорож у казку”. Для цього дитина повинна намалювати свій портрет, у якому позначено яскраво виражений емоційний стан (сумний, веселий), тому що від емоційного самопочуття залежить зміст подій у її подорожі. Діти, що мають зазначений характер труднощів у спілкуванні, поспішають відмовитися від подібного творчого завдання, причина відмовляння криється у нерозвиненості у таких дітей навичок уяви. Ці діти занадто реалістично сприймають навколишній світ. Для них значущою є тільки інформація, що очевидна і підлягає звіренню аналізаторами: органами слуху, зору, дотику. Окрім того, вони менше всього критичні в оцінці інформації, що виходить від дорослого, закриті для варіативності думок, не здатні здійснювати комунікативну децентрацію, що гальмує розвиток здатності до навчання.

Гра „Космічна подорож”. Дитині пропонується уявити себе у космічному кораблі, який відлітає в далеку подорож до планети Марс. Треба дізнатися, як дитина уявляє цю планету, які там живуть люди, який у них вигляд, на якій мові розмовляють. Така гра формує орієнтацію в часі, а також мислення, уяву, які в дітей з розумовою відсталістю розвинені не на належному рівні. Проведення різноманітних творчих ігор з казками („Я та казка”, гра „Подорож у країну улюбленої казки”, „А що було б, якщо”) уведення нового героя або місця дії („Казкові помилки”, „Складання небилиць”, „Казки навпаки”, „Казки в заданому ключі”, „Салат з казок”) є корисною

творчою роботою для всіх дітей, але свій особливий корекційний вплив чинить на дітей, що мають труднощі комунікативного, когнітивного, особистісного характеру. Гра „Подорож у Країну улюбленої Казки”, де дитина є новим і одночасно, головним героєм, що змінює зміст і хід подій, дозволяє дитині по-новому глянути на себе як на суб'єкта міжособистісної взаємодії, позбутися від скептичної недовіри до себе і оточуючих.

Скутість невербальних проявів міняється на посмішку, активний контакт очей, загальну активізацію рухів і міміки. За цим впливає включеність у діалог, спільне обговорення динаміки подій. У цілому можна узагальнити когнітивні труднощі дитини в спілкуванні:

- невміння аналізувати ситуацій спілкування (просторово-часові характеристики обстановки, часу, дії, подій);
- невміння аналізувати й оцінювати емоційні характеристики діючих осіб, персонажів, партнерів спілкування;
- невміння узагальнювати, виділяти головне, істотне, здійснювати причинно-наслідкові зв'язки в системі „людина - ситуація”.

Усі ці труднощі переборюються загальною корекційною роботою з розвитку когнітивної сфери дитини. У кожному індивідуальному випадку вони вимагають уваги дорослого до розвитку когнітивних процесів: відчуття, пам'яті, уваги, функції мислення [40; 31].

1.5.3.Вдосконалення лінгвістичних характеристик мовлення.

Психолого-педагогічні впливи, пов'язані з недостатнім розвитком мовних характеристик, широко представлені в педагогічній і методичній літературі з проблем шкільного виховання, оскільки традиційна методика мовного навчання в спеціальній школі відображає діагностичний напрямок. Спеціальні вправи по збагаченню лексики, розвиткові навичок вживання видових, родових понять, удосконаленню

фонетичної і граматичної правильності мовлення використовуються в залежності від вікових особливостей дітей і задач навчання.

З огляду на те, що в методиці формування спілкування центральною одиницею є мовленнєве висловлення, необхідно помітити, що всі лінгвістичні вправи повинні бути підпорядковані головній задачі – навички лексично точно, фонетично і граматично правильно, відповідно до норм мови, оформляти свою думку в мовному висловлюванні, навчитися розуміти лінгвістичну форму вираження думки оточуючих. Процес організації лінгвістичних вправ повинен відбивати психологічні характеристики відносин контакту: Хто? Що? Кому? Навіщо? Як? говорить. Форма побудови мовного висловлювання (відповідь на питання „Як?“) залежить від самостійного особистого рішення питань, пов'язаних з учасниками комунікації (Хто? Кому?) і здатності правильно здійснювати аналіз-синтез просторово-тимчасових і причинних характеристик, пов'язаних із ситуацією спілкування (Що? Навіщо?) [37].

Лінгвістичні вправи спрямовуються на розвиток оперування лексичними узагальненнями і встановлення відношення двох слів. Дитина повинна встановити критерій, за яким поєднані два наданих слова, потім за цим критерієм правильно дібрати слово до заданого слова.

Дитині потрібно навести приклади виконання завдань і сказати: „Добери правильне слово до наданого“.

Завдання:

1. Стіл - меблі, лев - ...
2. Сосна-рослина, кіт-...
3. Пароплав - вода, літак - ...
4. Кішка - кошеля, слон - ...
5. Жоржина - квітка, дуб

Можна використовувати для розвитку вправи, метою яких є навчити дитину знаходити спільне поняття для двох наданих слів. Завдання ставиться таке: „назви два слова одним поняттям - словом”.

Слова:

1. Шафа і диван - ... ?
2. Лялька і дзига - ... ?
3. Гуска і курка- ... ?
4. Вишня і агрус - ... ?
5. Червоний і зелений-...?
6. Цукерки і тістечка - ... ? [55]

1.6. Корекційна допомога дітям з розвитку саморегуляції мовленнєвої поведінки

Характер труднощів, пов'язаний з недостатнім прогресуванням дитини в розвитку зв'язності, логічності, повільності мовних висловлювань і, у цілому, саморегуляції спілкування, відбиває обмеженість контактів і відсутність різноманітних форм діяльності, що вимагають варіативності форм і засобів комунікації, розширення досвіду залучення дитини до різних ситуацій взаємодії із соціальним оточенням, є основним напрямком психолого-педагогічних впливів, пов'язаних із зазначеним характером труднощів.

Оволодіння складними побудовами, сформованими в зовнішнє мовлення думки, жадає від дитини розвитку інтелектуальної і соціальної активності, що визначає характер суб'єктивних відносин у різних формах комунікації. Струнка смислова організація мовних одиниць є відображенням смислових відносин комунікативної спрямованості, що саме по собі відображає ступінь засвоєння дитиною функцій і призначень мови для взаємодії з іншими. Засвоєння дитиною мови як надбання людської культури є процесом, що розвиває діалогізм

мислення, оскільки спрямованість мовних висловлювань, комунікативна спрямованість зовнішньої мови постійно вчать дитину враховувати в поведінці взаємозв'язок з іншими суб'єктами. Процес організації, що задається ззовні, спілкування оточуючих дорослих і однолітків з дитиною є процес не просто розвиваючий мислення і мовлення, але процес, що розвиває діалогізм мислення і мовлення.

Діалогізм процесу породження мовного висловлювання дозволяє розглядати процес комунікативно-мовленнєвого розвитку як психологічну готовність до діяльності, як характеристику соціальної й інтелектуальної активності суб'єкта спілкування.

Саме діалогізм спілкування дозволяє, використовуючи мову в міркуванні, говорити із самим собою і, одночасно міркувати, думати, розуміти щось тільки як з позиції суб'єктів, що по-різному говорять.

Центральною смислоутворюючою ланкою, що визначає характер відносин між учасниками комунікації, є здатність дитини прийняти й утримати мету діяльності. Уже перше зіткнення з проблемою породжує роботу цілісної системи саморегуляції. При цьому найважливішим компонентом вирішення задач є процес особистісного перетворення розрізнених елементів проблемної ситуації в систему відносин, у якій абстрактно задана мета насичується конкретністю ситуації. Смісловий зміст є основним елементом, на основі якого здійснюється регуляція мовної поведінки дитини у взаємодії з оточуючими [34].

Заклучна бесіда педагога з дітьми звертає увагу на головну умову досягнення мети – рефлексивна свідомість дитини фіксує уміння дітей взаємодіяти один з одним: допомагати, підтримувати, бути поруч. Дитина аналізує відносини між учасниками комунікації виділяє ефективні способи контактовстановлення.

При будь-якій зміні характеристик ситуації спілкування (партнер, місце комунікації) дитина починає випробовувати труднощі викладу зв'язного тексту на відому тему [33].

У висновку можна сказати, що індивідуалізація стратегії психолого-педагогічних впливів, спрямованих на комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей, визначається рівнем психологічного розвитку особистості, що виявляється в мовній діяльності. Визначення характеру корекційної роботи виходить з виявлених у діагностиці розвитку особистості труднощів у здійсненні комунікації і пізнавальної діяльності. Розвиток соціальної взаємодії через установлення форми і вибору засобів спілкування є ефективним напрямком, що визначає конкретні змістовні аспекти в організації предметно-практичної діяльності дітей дошкільного віку в умовах шкільного закладу.

РОЗДІЛ 2

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

2.1. Поняття позакласної та позашкільної виховної роботи

Важливу роль у вихованні учнів з психофізичними, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною.

Позашкільна робота – освітньо-виховна діяльність позашкільних закладів для дітей та юнацтва [54].

Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

Завдання позакласної та позашкільної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Її зміст визначається загальними змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання [39].

Позакласна та позашкільна робота будується, базується на розглянутих принципах виховання, проте вона має і свої специфічні принципи:

– Добровільний характер участі в ній. Сприяє тому, що учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов

повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес;

– Суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності відповідав потребам розбудови української держави, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва;

– Розвиток ініціативи і самодіяльності учнів. У позакласній і позашкільній діяльності слід урахувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу.

– Розвиток винахідливості, дитячої технічної, юнацької та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру, створення нових приладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо.

– Зв'язок із навчальною роботою. Позакласна та позашкільна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках [38].

– Використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу потребує широкого використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів.

Для дітей з порушенням розумового розвитку позакласна робота, яка здійснюється в спеціалізованій школі, є дуже важливою. Беручи участь у масових виступах, які присвячені будь-якій події, відвідуючи гуртки, факультативи, музеї, виставки, діти дізнаються про різноманітні події, цікаві факти, тим самим збагачуючи свій словниковий запас, учні спонукаються до спілкування на різноманітні теми, обмінюватися своїми думками, висловлюватися з приводу тієї чи іншої обговорюваної теми.

Таким чином, можна сказати, що позашкільна робота – різноманітна і цікава. Її проводять вчителі і вихователі, починаючи з молодших класів. Це дозволяє розвинути не лише комунікативну

функцію мовлення, але й сприяє гармонійному розвитку дитини, вдалій інтеграції її в суспільство.

2.2. Методи і форми позакласної роботи

Принципи, якими керуються в процесі позакласної роботи, втілюються в життя за допомогою різних методів та організаційних форм виховної діяльності. Педагогіка і психологія протягом багатьох років працювала над визначенням цих методів і поступово їх сформувала, хоч різні дослідники і зараз по-різному визначають і формулюють методи дидактики і виховання [60].

Загальні методи виховання застосовують і в позакласній роботі для дітей з вадами розвитку, оскільки вона є невід'ємною складовою частиною загального виховання.

А.С.Макаренко стверджував, що метод визначається, насамперед, суспільною метою виховання. Обґрунтовуючи свою думку виховання, А.С.Макаренко доводить що одні й ті самі якості особистості повинні виховуватися по-різному, залежно від тієї мети, яку ставить перед собою суспільство. Таким чином, з погляду А.С.Макаренка, цінність методу виховання не можна визначити незалежно від того педагогічного завдання, яке намагаємось ми розв'язати за допомогою цього методу.

Зміцнення зв'язку школи з життям, впровадження в шкільну практику нового змісту освіти, підвищення ідейного рівня діяльності як педагогічних, так і учнівських колективів, сприяє значному розширенню арсеналів методів виховання [6]. Заслужують на особливу увагу і визнання такі методи як організації діяльності дитячого колективу. Методи покарання і переконання набули зовсім нового змісту і спрямування.

Отже, кожний метод повинен відповідати поставленим завданням виховання. Саме в методі реалізується і перевіряється гуманістична суть

виховання. Оскільки завдання позакласної роботи багатогранні і включають як освітню так і виховну мету педагогічного процесу в їх нерозривній єдності, то формулювання поняття методу позакласної роботи повинно відображати цю єдність і багатогранність.

У книзі «Система позакласної роботи» І.А.Винниченка, Е.М.Марієнгода вдало сформульовано саму назву і суть методів позакласної роботи. Методами позакласної роботи слід називати способи дії педагога та його вихованців, за допомогою яких педагог, сподіваючись на самостійність учнів, озброює їх знанням, уміннями та навичками, виховує їх інтереси і смаки, формує в них діалектико-матеріалістичний світогляд, розвиває розумові, фізичні і творчі здібності і на основі цього успішно сприяє виробленню в них поглядів і переконань, навичок і звичок поведінки. Таким чином, у процесі позакласної роботи діють як методи виховання, так і методи дидактики.

Виходячи із сучасного рівня розробки проблеми методів виховання, можна говорити про три групи методів виховання у процесі позакласної роботи. Це методи формування переконань, методи впливу виховного колективу, методи педагогічних впливів [7].

Розробкою методів переконання займалося багато радянських педагогів. Робляться спроби дати і більш диференційовану класифікацію методів переконання. Серед методів переконання розрізняють: інформаційний, дискусійний, пошуковий та взаємного виховання.

Другу групу методів, що використовується в процесі позакласної роботи, становлять методи впливу виховного колективу. До цієї групи відносять, як правило, такі виховні методи: а) єдиних вимог; б) змагання; в) самоврядування, г) самообслуговування.

У процесі позакласної роботи діють також методи педагогічних впливів. Ці методи дають можливість безпосередньо керувати діяльністю вихованців, залучати їх до суспільно корисних справ і гальмувати небажані вчинки [33].

У розробці методів педагогічного впливу велика роль належить А.С.Макаренку. Він розробив ряд принципово нових методів виховання, зокрема таких, як «перспектива», «громадська думка» та ін.

У процесі позакласної роботи стимулювання позитивних факторів гальмування та припинення тих чи інших небажаних дій дітей, підлітків, юнаків та дівчат досягається різними шляхами, зокрема, такими методами педагогічного впливу, як перспектива і корегування, громадська думка й педагогічна вимога.

Коротко зупинимося на дії методів дидактики в процесі позакласної роботи, яка вирішує не тільки питання виховні, а й освітні.

Застосування методів навчання у процесі виховної роботи повинно забезпечити пізнання учнями речей, явищ, процесів у єдності їх змісту і форм. Окремі педагоги, яких не задовольняє класифікація методів навчання тільки за зовнішніми ознаками діяльності вчителів, висувають нову концепцію цієї проблеми [45].

Зокрема, І.Я.Лернер і М.М.Скаткін наводять таку класифікацію методів навчання: пояснювально-ілюстративний чи репродуктивний, проблемний, дослідницький і частково-пошуковий.

З успіхом у позакласній роботі користуються такими поширеними методами, як розповідь, бесіда, практичні роботи, демонстрація, вправи, досліди, спостереження тощо.

Залежно від джерел знань методи поділяють на три групи: методи словесні, наочні й практичні.

Таким чином, організатор у своїй діяльності має використовувати різноманітні методи і групи методів, в тому числі методи формування переконань, методи впливу виховного колективу, методи педагогічних впливів, а також переважну більшість загальновизнаних методів дидактики.

Завдання організатора полягає в тому, щоб навчити класних керівників, вихователів, керівників гуртків, товариств, клубів вміло

оперувати різноманітними методами для здійснення благородної мети – виховання всебічно розвинутої особистості.

Розглянемо форми позакласної роботи.

Під педагогічними формами прийнято розуміти певну організацію виховного процесу, що відповідає змісту і меті виховання, має чітку структуру, в якій передбачається складний комплекс дій, як учителів, так і учнів [54].

Форми позакласної роботи слід класифікувати, виходячи з таких двох факторів: а) мети і завдання виховання, б) характеру діяльності і тривалості спільної участі школярів у тому чи іншому виді колективної праці, а також місця роботи з ними.

Найбільш загальною є така класифікація форм позакласної роботи: масові форми, групові форми із змінним складом учнів, гурткова форма занять, індивідуальна форма занять, індивідуальні форми роботи. Правомірною також класифікація позакласної роботи залежно від змісту (складових частин) виховання.

Але це не єдина можлива класифікація форм позакласної роботи. Має свої переваги і така класифікація, яка всі ці форми об'єднує в три такі взаємопов'язані групи:

а) словесні форми (уроки, інформаційні години, диспути, конференції, лекції, доповіді, зустрічі у КВК, усні журнали, радіогазети, стінні газети школи);

б) практичні форми (походи, екскурсії, свята, самодіяльні театри, естафети, учнівські виробничі бригади, табори праці та відпочинку, гуртки технічної творчості, юних натуралістів, краєзнавців, спортивні художні гуртки і студії, трудові і творчі ігри, клуби юних друзів Армії, прикордонників, космонавтів, натуралістів тощо);

в) наочні форми (музеї, галереї героїв війни і праці, малі третяковські галереї, виставка художньої і технічної творчості, тематичні стенди, вітрини, книжкові виставки).

Щоб уникнути плутанини в цьому важливому питанні, розрізняють також форми організації і форми проведення позакласної роботи. Насамперед розглянемо форми організації позакласної роботи. Це масова, гурткова та індивідуальна робота.

На сучасному етапі розвитку школи масові форми організації позакласної роботи набувають особливо важливого значення. Вони охоплюють велику кількість учнів, задовольняють їх запити й інтереси, сприяють підвищенню ідейно-політичного рівня школярів, розвивають їх ініціативу і самодіяльність [9].

Почесне місце в позаурочній роботі належить гурткам. Гурток створюється на тривалий час. Він має в основному постійний склад учнів, працює за певним планом, у чітко визначені дні й години. Незалежно від того, предметний гурток чи спеціальний, програма його роботи обов'язково складається з урахуванням таких принципових педагогічних вимог: зміст роботи гуртків повинен відповідати загальним завданням виховання; сприяти всебічному розвитку дитячої особистості, самодіяльності школярів; мати діловий характер; матеріал повинен подаватися в захоплюючій формі.

Організуючи роботу предметних гуртків, слід уникати дублювання шкільних програм [13].

Один з важливих педагогічних принципів гурткової роботи – це правильне співвідношення між новими знаннями, набутими вміннями і навичками та питання виховного характеру.

Учні, виявивши бажання працювати в одному з гуртків, вочевидь, не думають про своє виховання, а хочуть здобути більше знань з улюбленого предмета, навчитися грати на якомусь інструменті, краще малювати чи співати. Тому вихователь, організатор допомагають кожному учневі вибрати такий вид позакласної діяльності, який би приніс йому найбільшу користь як у формуванні світогляду та переконань, так і у придбанні певних умінь і навичок.

Якщо організатор чи вихователь правильно зрозуміють інтереси учня і належно спрямують їх, то цим самим вони значною мірою забезпечать активну участь цього учня у роботі гуртка, створять сприятливі умови для розв'язання виховних завдань [8].

Форми і методи роботи шкільних гуртків можуть бути різноманітними. Основним методом цієї роботи є організація безпосередньої практичної діяльності учнів. Саме тому співвідношення між теорією і практикою в роботі гуртків інше, ніж під час проведення будь-яких масових заходів. Питання загальнотеоретичного характеру, головним чином, розкриваються тут у процесі практичної діяльності учнів. Але буває, що в гурткових заняттях переважає теоретичний матеріал.

Масову та гурткову роботу доповнює індивідуальна. Вона буває різноманітною: учень може виготовляти саморобний посібник, вести спостереження за рослинами чи тваринами, готувати доповідь або реферат, займатися на спортивному приладі.

Організатор має добре орієнтуватися сам і бути завжди готовим допомогти вихователям не тільки у виборі форм організації позакласної роботи, а також у формах її проведення. Шукаючи кращих шляхів проведення позакласної діяльності школярів, педагоги проявляють творчість, знаходять нові форми роботи: вдосконалюють старі (зустрічі з цікавими людьми, вечори та ранки, учнівські свята).

У школах проводяться, влаштовуються різноманітні виставки учнівських робіт, відбуваються зльоти юних техніків, туристів, натуралістів.

Багато спільного мають між собою такі форми позакласної роботи, як екскурсія, похід і прогулянка. Їх доцільно проводити порівняно з невеликими колективами учнів [42].

Значне місце у позакласній роботі займають різні форми роботи з книгою. Найпростішою є голосне читання. Воно особливо часто

практикується в молодших класах. У спеціальній школі ця форма є досить успішною, оскільки під час читання вголос у дітей з порушеним інтелектом формується правильна вимова, збагачується активний і пасивний словник, включаються в роботу процеси пізнавальної діяльності: пам'ять, мислення, увага. Нерідко в класі проводиться обговорення книг. Складнішою формою роботи з книгою є читацька конференція. Її доцільно проводити з учнями середнього та старшого шкільного віку.

Організатор, класні керівники повинні творчо підходити до використання старих, перевірених життям форм роботи і створювати нові, видозмінюючи та варіюючи різні форми позакласної роботи. Це сприятиме підвищенню ефективності всієї виховної роботи.

2.3. Роль позакласної роботи в розвитку комунікативних здібностей школярів з особливими потребами

Специфіка формування у вихованців з психофізичними вадами розвитку гуманістичного світогляду, забезпечення суб'єктивної позиції в ціннісному ставленні до дійсності, що реалізується в спілкуванні, діяльності, у пізнанні себе, побудові образу «Я» дає можливість виокреслити його провідні функції і проаналізувати їх у двох площинах: з боку соціальних та особистісних потреб.

З точки зору реалізації соціальних потреб першочерговою є функція світоглядної орієнтації на основі засвоєння гуманістичної моралі – забезпечення безперервного етичного розвитку учнів, залучення їх до активного процесу оволодіння гуманістичними цінностями.

Доповнюючи попередню, функції детерміновані потребами й інтересами особистості, мають низку специфічних особливостей, що дає можливість виділити їх у самостійну групу [15].

Рекреаційна функція – забезпечення доречного, емоційного привабливого дозвілля, регенерація і спілкування учнів у процесі їхнього особистісного розвитку. Різноманітність і насиченість видів діяльності, а отже, й ролей, виконують стосовно школяра роль стимулятора його самодіяльності, самовираження, самовиховання. Через цю діяльність відбувається розширення духовного світу, індивіда в душі гуманістичних ідеалів і цілей, згуртування школярів навколо інтересів, динамізація етичних потреб особистості.

Компенсаторна функція – надолуження прогалин в етичній освіті, забезпечення творчого зростання й активності особистості. Ця функція пов'язує моральний і світоглядний розвиток особистості з формуванням її потенційної готовності до вияву власних гуманістичних цінностей.

До цієї функції близька релаксаційна, яка передбачає забезпечення позитивного морального мікроклімату, зняття напруги, конфліктності у міжособистісних стосунках [14].

Дуже важливою є ціннісно-орієнтаційна функція: вона допомагає шукати і знаходити життєві орієнтири, гуманістичні ідеали, що мають наочного прикладу і зразка вдосконалення та змін у власному розумінні образу «Я» у світі.

Рефлексивна функція забезпечує переведення гуманістичних цінностей суспільства у площину поведінки особистості та регуляція етичних взаємин.

Інтеграція навчальної діяльності та факультативних занять з етики з позаурочною виховною діяльністю є важливою умовою сходження особистості до гуманістичного ідеалу.

У школярів з порушеним інтелектом розвиток спілкування відбувається в позаурочній роботі. Це і проведення свят, які приурочені до річниць рідній мові. Ці свята сприяють якісному оволодінню нею. Мова тісно пов'язана з психікою людини, є засобом становлення особистості, засобом оволодіння іншими науками (свята «Любов до

мови – це любов до Батьківщини», «Любіть Україну і пісню її солов'їну», «Я гордий тим, що я – українець»). Взагалі, комунікативна сторона, у відсталих відстає від ровесників з нормою інтелекту, набагато відстає. Тому активне залучення в ігри, відвідування факультативів і гуртків, походи на природу, до музеїв сприяє духовному збагаченню дитини, розвитку її прихованих здібностей, дозволяє розкрити свою індивідуальність і унікальність, сприяє влучному входженню в суспільстві, розвиткові міжособистісних відносин.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ ЗАСОБАМИ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ

3.1. Характеристика вибірки і методів дослідження

Дослідження проводилось на базі спеціальної загальноосвітньої школи № 1 м. Херсона в 2020– 2021 роках. У дослідженні брали участь учні 3 класу, в кількості 12 чоловік. З них – 2 дівчинки і 10 хлопчиків віком до 9 років.

В учнів поставлений і підтверджений діагноз – олігофренія в ступені дебільності.

Клас поділений на 2 відділення: 1 відділення – сильніші учнів, 2 – слабші (за інтелектуальними можливостями).

Проведення дослідження включало: вивчення комунікативної функції мовлення за такими методиками, як «Вчимося скласти сюжетне оповідання», «Складання казки за елементами», «Задай дослідницьке запитання «Так – ні», «Вчимося скласти причинні зв'язки між подіями», «Вчимося уявляти наслідки подій», «Поясни, що означають нижче наведені вирази», «Вигадай чотири слова з літерою Г», та спостереження за учнями в різних ситуаціях, пов'язаних з мовленнєвою комунікацією.

Спостереження проводилося під час ігор «Струмочок», «Художник», дослідженні малюнків учнів.

Гра «Струмочок».

Учні групуються парами, утворюючи ряд. Беруться за руки. Один учень повинен пройти крізь цю чергу обравши серед інших того, хто йому до вподоби. Таким чином, утворюється нова пара, яка стає попереду останніх учнів.

Ця методика дає змогу прослідкувати за сформованістю немовленнєвих компонентів спілкування.

Гра «Художник»

Мета: дослідити вміння порозумітися з оточуючими, знайти з ними контакт.

Завдання: дітям пропонується уявити себе на місці художника, який прагне організувати виставку фотокарток своїх близьких. Треба схематично зобразити обличчя мами, тата, сестри, брата, своє.

Оцінювання: аналіз малюнків.

Дослідження учнівських малюнків включало завдання намалювати будь-що, за бажанням молодших школярів.

Методика «Складаємо сюжетне оповідання».

Завдання: скласти оповідання за картинкою. При цьому пропонується 4 запитання, на які учням треба дати відповіді:

1. Що відбулося до події, зображеної на картинці?
2. Що думають намальовані герої?
3. Що буде далі?
4. Чим все закінчилося?

Оцінюється словниковий запас слів учнів, вміння правильно побудувати речення при висловлюванні.

Методика «Складання казки за елементами».

Завдання: вигадай головного героя і склади казку про нього за наступними елементами:

1. Розпорядження або заборона.
2. Порушення.
3. Шкідництво або недолік.
4. Від'їзд героя.
5. Завдання.
6. Зустріч із дорослими.
7. Чарівні дари.

8. Поява героя.
9. Надприродні можливості суперника.
10. Боротьба.
11. Перемога.
12. Повернення.
13. Прибуття додому.
14. Фальшивий герой.
15. Важкі випробування.
16. Біда ліквідується.
17. Упізнання героя.
18. Фальшивого героя розвінчано.
19. Покарання супротивника.
20. Весілля.

Оцінюється кількість використаних елементів у казці, логічна побудова, наявність синтаксичних одиниць в реченнях учнів.

Методика «Задай дослідницьке запитання «Так – ні».

Завдання: один учень загадує будь-який іменник. Інші діти можуть ставити не більше 15 запитань, на які учень повинен відповісти «так» чи «ні».

Оцінюється точність і правильність заданих запитань.

Методика «Вчимося встановлювати причинні зв'язки між подіями».

Завдання: відшукати зв'язок між двома, на перший погляд, не пов'язаних між собою подіями; пояснити, як все відбувається.

Текст: білка, сидячи на дереві, впустила шишку. Падаючи, шишка налякала зайця, який сидів під деревом. Заєць вискочив на дорогу. Водій вантажівки побачив зайця, зупинив машину і погнався за ним. Заєць кинувся до лісу, водій – за ним. Водій заблукав у лісі, і машина з вантажем не прийшла за призначенням вчасно.

Оцінюється правильне розуміння тексту, вміння виділяти події і наслідки певної ситуації.

Методика «Вчимося уявляти наслідки події».

Завдання: вигадай якомога більше подій, що можуть відбутися через названу подію.

Події: 1. Дівчинка впустила олівець на підлогу.

2. Вчитель відкрив класний журнал.

Оцінюється вміння висловлюватися, відповідність відповідей до названої події.

Методика «Поясни, що означають нижче наведені вирази».

Завдання: до наведених виразів вгадати короткі історії, які будуть пояснювати їх зміст.

Вислови: золоті руки, рильце в пушку, біла ворона, тихіше їдеш – далі будеш, сім разів відміряй – раз відріж.

Оцінюється правильність розуміння «крилатих» виловів, зв'язне мовлення.

Методика «Вигадай чотири слова з літерою «Г».

Завдання: скласти слова з заданою літерою на початку, в середині, в кінці слова.

Оцінюється словниковий запас слів учнів.

Обробка результатів включала характеристику відповідей учнів 1 і 2 відділення і знаходження середнього результату у відсотковому відношенні.

Окрім арифметичного прорахунку результатів, молодші школярі з порушеним інтелектом оцінювалися за схемою обстеження комунікативно-мовленнєвого розвитку (Додаток 1).

В рамках корекційної роботи були проведені: корекційний тренінг «Дозволь собі бути щасливим», корекційно-виховний захід «Розкажи про себе».

Тренінг спілкування «Дозволь собі бути щасливим» складається із 6 занять, спрямованих на розвиток уміння спілкуватися, конструктивно виражати свої думки і почуття, підтримувати з людьми добрі відносини, вирішувати конфлікти, допомагати іншим. Це сприяло формуванню в молодших школярів з особливими потребами почуття власної цінності, позитивного ставлення до життя і усвідомлення доцільності свого існування.

Кожне заняття складається з трьох частин:

- 1) теоретичного матеріалу, який подається в формі міні-лекції;
- 2) практичних вправ, під час виконання яких учні оволоділи необхідними персональними вміннями і змогли практично використати набуті теоретичні знання;
- 3) обговорення практичних вправ.

Кожне заняття починається з ритуалу привітання, виробленого членами групи, обговорення почуттів, з якими прийшли на нього учасники, і закінчується обговоренням проведеного заняття.

Оскільки тренінг проводився з учнями з порушенням інтелекту, то кількість занять була зменшена до 6. Тривалість занять – 30 – 45 хвилин.

У тренінг включався корекційно-виховний захід «Розкажи про себе». Цей захід складається з 2 вправ та гри, спрямованих на розвиток в учнів з психофізичними вадами позитивного самоусвідомлення і самооцінки, формування навичок доброзичливого спілкування між учнями, розвиток навичок розуміння, вміння розподіляти труднощі (перешкоди) в процесі виконання колективної роботи.

Кожна вправа (гра) складається з 3 частин:

- 1) повідомлення правил виконання;
- 2) практичне виконання вправ, під час якого молодші школярі оволодівають необхідними практичними вміннями і навичками;
- 3) підведення підсумків і обговорення почуттів, які викликало виконання цих вправ.

Після проведення корекційних заходів була проведена вторинна діагностика за даними методиками. Результати були занесені до схеми обстеження комунікативно-мовленнєвого розвитку відсталих школярів (Додаток А). Відповідно порівнювалися результати первинної і вторинної діагностики.

3.2. Результати вивчення комунікативної функції учнів молодших класів спеціальної школи

Аналіз дослідження стану комунікативної функції мовлення розумово відсталих молодших школярів показав, що сформованість мовленєвих вмінь і навичок у дітей I і II відділення знаходиться на різних ступенях розвитку.

За результатами проведених методик можна простежити такі відповіді учнів слабшої і сильнішої підгруп.

Методика "Вчимося скласти сюжетне оповідання".

Учні I відділення (Богдан Ц., Руслан Н., Людмила Н., Віктор Б., Ігор П., Олексій К.) дали відповіді типу: "Кенгуру йшов до бабусі. Він перейшов дорогу і машина його збила. Він попав у аварію. Його забарала швидка допомога. В лікарні йому наклали гіпс".

Учні II відділення (Олександр Н., Євген К., Ігор К., Вікторія К., Денис І., Олексій В.) склали оповідання, але потребували допомоги вчителя, оскільки відповідь складалася з простих речень. Наприклад: "Кенгуру зламав ногу. Вона боліла. Він пішов у лікарню. Там йому наклали гіпс". Як бачимо, хоча дітям і були поставлені навідні запитання, які являлися обов'язковими перед проведенням методики, але молодші школярі з особливими потребами мають дуже малий словниковий запас, вони скуті, тому і оповідання склали не дуже цікаве і не поширене.

Методика "Складання казки за елементами".

Учні I відділення використали у своїх казках такі елементи, як боротьба, повернення додому, перемога, важкі випробування, весілля. Для прикладу можна взяти казку Людмили Н. "Жив був юнак. Він був сильний і захищав людей. Він боровся зі злом. Юнак любив дівчину, але її викрали його вороги. Він вирішив боротися з ними і вирушив у похід. Довго його не було. Його чекали важкі випробування. Через рік він повернувся додому, визволивши дівчину на ім'я Василиса Прекрасна. Вони одружилися і стали жити довго і щасливо". Як бачимо, казка дівчинки має логічний початок і завершення, але властиві розумово відсталим дітям брак уяви і фантазії не дозволяє скласти власну казку. Прослідковується в цьому тексті використання інших казок, які учні вивчали на уроках читання.

Учні II відділення склали казки, сюжет яких пов'язаний з прибульцями з космосу, які захопили планету. Наприклад, Євген К. склав таку казку: "На планету прилетіли інопланетяни. Це були страшні величезні комахи, які розносили вірус. Вони винищили всіх людей, а самі заселили цю планету". В інших учнів простежується схожий сюжет, але фінал казки інший – перемогу отримали люди. Можна сказати, що діти агресивні тому й сюжет казки дещо жахливий. Та слід зазначити, що логічність у побудові казки простежується: є зав'язка, кульмінація дії та розв'язка.

Методика "Задай дослідницьке запитання так-ні".

Сильніші учні задали до слова "яблуко" такі запитання:

1. Воно кругле, смачне?
2. Яке воно кольором: зелене чи червоне?
3. На смак кисле ?
4. Солодке?

Більш слабша підгрупа дітей до слова "м'яч" не змогли поставити

самотійно запитання. Вони потребували допомоги вчителя, який детально проінструктував їх, а потім показав на прикладі, яке перед ними стоїть завдання. Після цього вони задали два запитання:

1. Він круглий?
2. М"яч футбольний?

Проведення цієї методики підтвердило в дітей з порушеним інтелектом переважання короткочасної пам"яті та недостатніх мовленєвих знань, бідність словникового запасу.

Методика "Вчимося встановлювати причинні зв"язки між подіями". Слід зазначити, що відразу знайшов причину і наслідок події, яка описувалася в тексті лише відмінник класу – Богдан Ц. Він правильно сказав, що все сталося завдяки білці. Білка впустила шишку і злякала зайця. Водій захотів спіймати зайця і тому не приїхав вчасно до зазначеного пункту.

Такі учні, як Людмила Н, Руслан Н., та Віктор Б. змогли виділити події та наслідки цієї ситуації лише після повторного читання тексту та підказок. Учні II відділення не змогли виокремити самостійно причини і наслідки, тому із завданням не справилися.

Методика "Вчимося уявляти наслідки подій".

Учні I відділення вгадали три події до події: "Дівчинка впустила олівець на підлогу". Це такі відповіді, як:

1. Нехай лежить.
2. Його підніме сусід по праті.
3. Вона впустила і олівець зламався.

Учні слабшої підгрупи вгадали дві події:

1. Нехай лежить.
2. Сама впустила, сама підніме.

Можна сказати, що висловлювання молодших школярів з спеціальної школи обмежуються в основному простими непоширеними

реченнями. Хоча й відповіді відповідали названій події та все ж вони були неповними.

Методика "Поясни, що означають нижченаведені вирази".

Сильніші молодші школярі (Людмила Н., Руслан Н., Ігор П., Віктор Б., Богдан Ц., Олександр К.) правильно зрозуміли "крилаті" вислови і трактували їх так: золоті руки – вміє все, рильце в пушку – щось накоїв, тихіше їдеш–далі будеш – правильно діяти в певній ситуації, біла ворона – не сприймає ніхто, сім разів відміряй – один раз відріж – зважено приймати рішення. Всі учні склали речення з цими висловами. Наприклад, Руслан Н. склав такі речення:

1. У мого тата золоті руки.
2. Віка в класі біла ворона.
3. Я вчора вирвав сторінку у щоденнику. Значить у мене рильце в пушку.
4. На уроці праці ми виготовляли паперового змія. Олексій не дотримувався інструкції вчителя і його змія не зміг піднятися вгору. от і говорять, тихіше їдеш – далі будеш.
5. Ігор і Сашко розв'язували задачу. У них нічого не отримувалося. Прийшла Люда і її розв'язала. Правильно кажуть, що сім разів відміряй – один відріж.

Учні слабшої підгрупи (Євген К., Вікторія К., Олексій В., Денис І., Олександр Н., Ігор К.) зрозуміли лише перші три вислови: золоті руки – все вміє робити, рильце в пушку – не правильно і підло вчинив, біла ворона – людина, яку ніхто не любить. З цими висловами вони склали речення. Наприклад, Вікторія К. склала такі речення:

1. Моя бабуся пекар. Всі кажуть, що в неї золоті руки.
2. Олексій у нашому класі біла ворона.
3. Сашко украв гроші у вчителя і нікому не признався. В нього рильце в пушку.

Проведена методика ще раз підтвердила, що учні II відділення мають значно гірші знання, в них не розвинен зв'язне мовлення, вони не зовсім правильно розуміють всі вислови.

Методика "Вигадай чотири слова з літерою Г".

Учні I відділення справилися повністю із завданням. Хоча їх слова були майже однакові. Богдан Ц., Руслан Н., Ігор П. вигадали однакові слова – грім, бродяга, ворог, агроном, кагор. Людмила Н. вигадала наступні слова – гора, ватага, Ігнат, погода. Віктор Б. і Олександр К. відповіли так – гном, поріг, огірок, нігті.

Учні II відділення мали деякі труднощі: по-перше, вони називали слова, які не відповідали поставленому завданню; по-друге, вигадали тільки два-три слова. Їх відповіді: Олександр Н. – гість, носоріг; Євген К. – горб, поріг; Денис І. – нога, гиря, агрус; Олексій В. – грім, дорога; Ігор К. – гора, пиріг; Вікторія К. – город, підлога, ягода.

Дана методика оцінювала рівень сформованості словникового запасу молодших школярів. На відміну від I відділення в учнів II відділення словниковий запас не досить розвинений у зв'язку з відсутністю достатніх знань, недорозвитку психічних процесів (мислення, пам'ять, увага).

Після проведення діагностики можна сказати, що школярі з особливими потребами мають певні уявлення, оперують необхідними поняттями і термінами, але на рівні, доступному для їх інтелектуальних можливостей і здібностей.

Для того, щоб зрозуміти на якому рівні знаходився розвиток мовленевої комунікації учнів 3 класу допоміжної школи до корекційного впливу розглянемо таблицю 3.1. Результати вираховувалися у відсотковому співвідношенні.

З таблиці 3.1 випливає що на високому рівні розвитку знаходиться 53% учнів класу, на середньому – 36%, на низькому – 11%. Найбільш виразно сформованими являються комунікативні (невербальні)

властивості мовлення та когнітивно-лінгвістичні мовленєві властивості. Діти прагнуть до розгорненого, зв'язного мовлення, але їм не вистачає достатніх мовленєвих знань, умінь і навичок.

Спостереження за учнями показало, що між собою діти спілкуються досить активно, але в силу недостатності словникового запасу і відсутності достатніх знань переважає називання предметів. В ігрових ситуаціях можна побачити, що вибір контактів заключається переважно за типом "дівчинка-дівчинка", "хлопчик-хлопчик" або партнери обираються по тому, з ким сидять за партою, з ким більше спілкуються.

Для розвитку мовленнєвої комунікації дітям з психофізичними порушеннями треба пояснювати незрозумілі слова, вести з ними бесіди на будь-які теми, спонукати їх до розмови так, щоб відповідь не обмежувалась словом так чи ні, а носила розширений характер.

Таблиця 3.1

Стан комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів 3 класу спеціальної школи

Показники	Ступінь виразності (%)		
	В	С	Н
I. <u>Комунікативні властивості мовлення.</u>			
1. Спрямованість на партнера, установка на відповідну реакцію.	100	-	-
2. Наявність контактновстановлюючих засобів у спілкуванні	50	34	16
II. <u>Когнітивно-лінгвістичні властивості мовлення.</u>			
1. Когнітивні властивості мовлення, що виражаються в соціально-перцептивному аналізі та синтезі системи «людина – ситуація».	-	100	-
а) Розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст дії).	50	34	16
б) Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через емоційні стани діючих осіб (значення слів про емоційний стан людини).	66	34	-
в) Розуміння дитиною характеру персонажів з діючих осіб (значення слів про риси, якості особистості).	66	17	17
2. <u>Мовні властивості мовлення:</u>			
а) Словникове багатство (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації	42	34	24

спілкування).			
б) Граматична правильність, зміна й узгодження слів у висловлюванні, згідно з нормами мови.	42	34	24
в) Фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу).	42	34	24
III. <u>Довільність мовлення</u>			
1. Прагнення до розгорнення, логічності, зв'язності, зрозумілості свого мовлення.	42	24	34
2. Корегування мовленням, її зміна у зв'язку з необхідністю.	42	24	34
4. Характер продуктивних висловлювань (репродуктивний та творчий)	42 творч.	34 творч.	24 репрод.

3.3. Формування комунікативної компетентності учнів в ході позакласної роботи

Провівши ряд корекційно-виховних заходів (тренінгу спілкування «Дозволь собі бути щасливим» та захід «Розкажи про себе») з учнями 3 класу спеціальної школи, можна сказати, що рівень сформованості комунікативної функції мовлення значно покращився в молодших школярів.

У тренінгу корекційного впливу «Дозволь собі бути щасливим» брали участь 12 учнів. Кількість занять була скорочена з 14 до 6. Обиралися теми: «Знайомство», «Відвертість та довіра», «Як успішно повідомити про свої думки і почуття», «Прийняття інших людей!», «Почуття у вашому житті», «Стилі спілкування».

На кожне заняття молодші школярі спеціальної школи приходили з радістю, вели себе добре, не бешкетували. Кожне заняття розпочиналося з пригадування правил спілкування в класі. Вони представляють собою такі пам'ятки:

- не порівнюй людей між собою, хто «кращий», а хто «гірший»;
- говори «до людини», а не «про людину»;
- говори від себе, використовуючи «я речення»;
- називай однокласників по імені.

Під час проведення тренінгу діти навчилися вільно поводити себе в різних ситуаціях, спілкуватися за правилами, виражати свої думки та почуття.

Для прикладу візьмемо практичну частину із заняття «Стилі спілкування» (Додаток В).

Учням пропонувалося дві вправи: «Позич мені підручник» та «Взаємне прийняття різниці в поглядах».

Оскільки заняття являється заключним в тренінгу, учні за весь час вже досить багато дізналися, тому відповіді їх обмежувалися не одним двома словами, а навпаки, звучали повно і логічно правильно побудовано.

У вправі «Позич мені підручник» пропонувалося 3 ситуації, в яких треба було визначити стиль поведінки.

У першому випадку учень проявив агресивний стиль поведінки. Діти правильно дали відповідь, тобто вгадали, що саме притаманне агресивному стилю. Вони описали, що учень був не вихованим, бо зайшов до квартири не постукавши, а також вів себе грубо з господарем квартири.

Друга ситуація демонструвала більш покірливий стиль поведінки. Діти охарактеризували цього учня ввічливим, покірним.

Третя ситуація показує впевнено-гідну поведінку, тобто поведінку людини, яка поважає як себе, так і оточуючих. Діти обрали цю поведінку правильною.

Вправа «Взаємне прийняття різниці в поглядах» включала розгляд двох ситуацій – «Домашнє завдання» і «Черговий».

Звучали різні відповіді від учнів з приводу цих ситуацій. Одні говорили, що будуть мовчати, інші – захищати себе. Вислухавши всі відповіді, ми прийшли до висновку (разом з дітьми), що в даних ситуаціях треба не соромитися, а прямо говорити про свої вміння, здібності та можливості; не обманювати старших, і для кращого

розуміння роз'яснювати іншим причини своєї поведінки, якщо хочеш, щоб тебе зрозуміли.

Треба відзначити те, що 3 клас спеціальної школи вважається кращим серед молодших класів не тільки за розумовими здібностями учнів, але й за поведінкою. Тому тренінг «Дозволь собі бути щасливим» пішов тільки на користь молодшим школярам з порушеним інтелектом. Діти дізналися багато нового та цікавого. Наприклад те, що успішність спілкування залежить від ступеня відвертості та довіри, набули умінь, які сприяють створенню дружніх відносин.

Окрім тренінгу був проведений з учнями корекційно-виховний захід «Розкажи про себе», спрямований на розвиток самооцінки, взаєморозуміння, формування навичок доброзичливого спілкування між учнями (Додаток Б).

Під час проведення заходу школярі були позитивно настроєні.

Захід включав в себе, як усні відповіді учнів на запитання, що сприяло розвитку в них зв'язного мовлення, навичок правильно і гарно висловлюватись; так і розв'язання практичних завдань.

Проаналізувавши спільний малюнок дітей, варто зазначити, що учні II відділення (Євгеній К., Денис І., Ігор К., Віктор К., Олексій Л., Олександр К.) мають занижену самооцінку, їм варто знайти спільну мову з іншими дітьми.

Можна сказати, що в ході позакласної роботи вдалося досягти значно кращих показників, які свідчать про підвищення комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів спеціальної школи в цілому. В учнів покращилися уміння спілкуватися, логічно і повно виражати свої думки і почуття, сформувалося позитивне ставлення до оточуючих. Школярі навчилися розв'язувати різні конфліктні ситуації, оволоділи вміннями правильно поводитися в них.

Після проведення корекційної роботи, учням пропонувалось знову виконати завдання 7 методик. Відразу можна сказати, що деякі

показники мовленнєвих навичок і вмінь значно покращились. Якщо взяти невербальні засоби спілкування, то відсотковий показник не змінився. У молодших школярів з порушеним інтелектом словниковий запас значно поповнився, покращилося зв'язне мовлення. Поглянемо на результати.

Методика "Вчимося складати сюжетне оповідання".

Учні I відділення (Руслан Н., Людмила Н., Віктор Б., Богдан Ц., Ігор П., Олександр К.) склали оповідання, яке було логічно правильно побудовано, цікаве та змістовне. Візьмемо для прикладу оповідання, складене Віктором Б. "Бобер і Заєць були добрими друзями. Одного разу, коли вони гралися в лісі, на них напав сірий вовк. Заєць злякався, швидко побіг, а Вовк погнався за ним. Бобер не зміг так швидко за ними побігти, тому зателефонував у лісову службу, яка швидко приїхала й допомогла Зайцю".

Але оповідання сильніших учнів значно відрізняються від оповідань слабшої підгрупи дітей. Доказом цього є брак уяви, обмежений словниковий запас, невміння скласти зв'язну розповідь. За допомогою опорних слів їм легше було скласти зв'язну розповідь з послідовним розвитком подій. Якщо порівняти результати первинної діагностики, то можна зробити висновок, що діти мають уявлення про те, як правильно побудувати логічно правильну, змістовну розповідь. Для прикладу наведемо оповідання Дениса І.: "Заєц і Бобер дружили. Вони пішли в ліс до свого товариша Їжака та по дорозі зустріли Вовка. Вовк сказав, що Їжака немає вдома. Тоді Бобер вирішив зателефонувати Їжаку на мобільний телефон, щоб домовитись про зустріч."

Методика "Складання казки за елементами".

Що стосується використання елементів дітьми I відділення, то вони збільшилися. В казці окрім опорних слів боротьба, перемога, весілля, повернення додому, важкі випробування з'явилися такі елементи, як розпорядження, від'їзд героя, зустріч з дорослим. Найбільш вдалою була

казка Руслана Н. ось як вона звучить: "У короля було три сина. Коли вони вирости, король дав розпорядження про те, щоб сини їхали за скарбом за кордон. Один син відмовився, другий також. Третій пожалів батька і відправився у далеку мандрівку. Щоб опинитися на іншому березі, йому треба було переплисти через річку. А в річці жило чудовисько. Дістав хлопець меч, який йому подарувала хрещена фея і вбив чудовисько. Він перебрався на іншу сторону і люди йому подякували, що він звільнив їх від смерті. Вони йому показали, де схований скарб і король цієї країни оженив його зі своєю дочкою. Коли принц повернувся додому, то батько його був дуже радий".

Учні II відділення склали казки з такими елементами, як надприродні можливості, боротьба, перемога. В казках прослідковується використання героїв з мультиків. Олександр Н. склав таку казку: "В місті жив супергерой, який показувався людям тільки вночі. Він міг все: і літати, і перетілюватися. Він боровся зі злочинцями. Якось він летів і побачив, що злочинці грабують банк. Він їх всіх повбивав, а люди йому віддячили і назначили головним полісменом міста".

Таким чином використані молодшими школярами речення стали більш поширеними, розповідь має логічний характер, та все ж протягом казки прослідковуються агресивні ноти.

Методика "Задай дослідницьке запитання так-ні".

Учні I відділення задали до слова дерево такі запитання:

1. Це дерево фруктове?
2. Вічнозелене?
3. Листя в нього мале?
4. Що велике?
5. Стовбур товстий?
6. Це береза?

Більш слабка підгрупа дітей до слова лялька ставила такі запитання:

1. Вона велика?
2. Лялька гарна?
3. В неї кучеряве волосся?
4. Воно довге?

Якщо порівняти запитання що були поставлені при первинному обстеженні дітей з особливими потребами, то можна сказати, що висловлювання їх покращились, а також покращилось і зв'язне мовлення.

Методика "Вчимося встановлювати причинні зв'язки між подіями".

Причини і наслідки події, яка розповідається в методиці знайшли всі учні сильнішої підгрупи, що ще раз підтверджує правильність розуміння дітьми тексту.

Серед учнів II відділення знайти причини і наслідки події змогли тільки два учні Денис І. та Олександр Н. Це може пояснюватися або запам'ятовуванням дітьми тексту, або тим, як правильно діти зрозуміли текст. Інші діти (Олексій В., Ігор К., Вікторія К., Євген К.) виокремити причини і наслідки змогли лише за допомогою вчителя, його підказок.

Методика "Вчимося уявляти наслідки подій".

Молодші школярі, що мають кращі знання вгадали такі події до події "Вчитель відкрив класний журнал":

1. І виставив всім п'ятірки.
2. Він відмітив відсутніх.
3. Вчитель знайшов предмет, який йому треба.
4. Почав всіх опитувати.
5. Почав розповідати нову тему.

Школярі зі слабшими знаннями вгадали такі події:

1. Відмітив в журналі відсутніх.
2. Поставив добрі оцінки.
3. Почав запитувати домашнє завдання.

Можна сказати, що учні можуть встановлювати наслідки певної події, знаючи її причину.

Методика "Поясни, що означають нижче наведені вирази".

Учні I відділення зрозуміли крилаті вислови і відразу трактували їх: золоті руки – все вміє; рильце в пушку – щось накоїв; біла ворона – ніхто не сприймає; тихіше їдеш-далі будеш – правильно діяти в певній ситуації; сім разів відміряй – один раз відріж – зважено приймати рішення. З цими висловами вони склали коротенькі розповіді наприклад, Віктор Б. так використав крилаті вислови:

1. Моя мама вміє шити і в'язати. В неї золоті руки.
2. Віка в класі біла ворона. Вона завжди все робить по-своєму, нікого не слухає.
3. Руслан розбив вікно в класі і не зізнався. Він взагалі все приховує. В нашого Руслана рильце в пушку.
4. Я завжди поспішаю, коли виконую письмову роботу. Тому роблю багато помилок, а Ольга Миколаївна мені говорить: "Тихіше їдеш – далі будеш".
5. Коли я щось роблю і в мене нічого не отриується, я завжди кидаю роботу, не доводжу її до кінця. А брат приходять і ми з ним все робимо разом. Говорять же, що сім разів відміряй – один відріж.

Учні II відділення зрозуміли такі вислови, як біла ворона, золоті руки, рильце в пушку, тихше їдеш – далі будеш. Відповідно відповіді звучали так: людина, яка не з ким не рахується; все вміє робити; підло вчинив; правильно все робити. З цими висловами вони склали розповіді. Наприклад, Ігор К. так відповів:

1. У мого тата золоті руки, бо він все може.
2. Віка в класі біла ворона, бо вона про все розповідає вчительці і з нею ніхто не товаришує.
3. Наш Олексій часто тікає з уроків, проте про інших доповідає вчителю. Він не здогадується, що в самого рильце в пушку.

4. На уроці праці ми виготовляли паперові прапорці. Я хотів отримати гарну оцінку і вилив клей на папірець. Якби робив все не поспішаючи, то мій прапорець був би найкращим. То ж недаремно говорять, тихше їдеш – далі будеш.

Проведена методика підтвердила те, що в учнів II відділення на відміну від першого, поліпшилися мовленеві навички, а саме покращилося вміння висловлюватися, поповнився словниковий запас.

Методика "Вигадай чотири слова з літерою Г".

Учні I відділення справилися із завданням. Як і минулого разу слова учнів повторювалися: Людмила Н. – гора, алкоголь, огірок, носоріг; Руслан Н. – круг, агроном, грім, кагор; Богдан Ц. – оберіг, загін, город, огірок; Віктор Б. і Олесандр К. – Ігор, нігті, гроші, поріг; Ігор П. – гном, оголошення, ворог, стогін.

Словниковий запас учнів значно покращився, поповнився новими словами. Але учні II відділення мають все-таки деякі труднощі, які викликані недорозвитком словникового запасу. Деякі школярі цієї підгрупи, як і при первинній діагностиці склали лише по декілька слів. А такі учні, як Денис І. та Вікторія К. склали всі чотири слова. Відповіді цієї підгрупи дітей становлять: Денис І. – гість, огірок, Ігор, загін; Вікторія К. – город, підлога, ягода, погода; Євген К. – агрус, грім; Олексій В. – дорога, голос; Олександр Н. – нога, город, оберіг; Ігор К. – поріг, огірок.

Порівнюючи результати первинної діагностики і даних, які отримані після корекційної роботи, можна зробити висновок, що стан мовленевої комунікації дітей з психофізичними вадами розвитку значно покращився. Про це говорять результати які занесені до таблиці 3.2. В ній відображено як вербальні, так і не вербальні вміння спілкування, а також мовленеві навички.

З таблиці випливає, що після проведеної корекційної роботи, комунікативно-мовленевий розвиток учнів 3 класу спеціальної школи

збільшився в середньому на 12 %, що ще раз вказує на доцільності проведення з учнями під час навчально-виховного процесу різноманітних тренінгів, виховних заходів, ігор, основною метою яких є спеціальна робота по збагаченню мовлення словами, мовними зворотами і стійкими конструкціями, формування «сигнальних» немовленнєвих засобів: вираження подяки, прохання, привітання. Корекційна робота повинна приділяти увагу не тільки мовленню, його виразності, але й регулювати особисту поведінку в ситуації спілкування: повага до співрозмовника, дотримання правил і вимог мовного етикету.

Таблиця 3.2

Стан комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів 3 класу спеціальної школи

Показники	Ступінь виразності (%)		
	В	С	Н
I. Комунікативні властивості мовлення.			
1. Спрямованість на партнера, установка на відповідну реакцію.	100	-	-
2. Наявність контактновстановлюючих засобів у спілкуванні	67	33	-
II. Когнітивно-лінгвістичні властивості мовлення.			
1. Когнітивні властивості мовлення, що виражаються в соціально-перцептивному аналізі та синтезі системи «людина – ситуація».	50	33	17
а) Розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст дії).	67	33	-
б) Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через емоційні стани діючих осіб (значення слів про емоційний стан людини).	75	25	-
в) Розуміння дитиною характеру персонажів з діючих осіб (значення слів про риси, якості особистості).	75	17	8
2. Мовні властивості мовлення:			
а) Словникове багатство (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації спілкування).	67	17	16
б) Граматична правильність, зміна й узгодження слів у висловлюванні, згідно з нормами мови.	58	33	9
в) Фонетичні властивості мовлення (звукимовна, дикція, сила голосу).	58	33	9
III. Довільність мовлення	50	25	25
1. Прагнення до розгорнення, логічності, зв'язності, зрозумілості свого мовлення.			
2. Корегування мовленням, її зміна у зв'язку з необхідністю.	50	33	17

3. Характер продуктивних висловлювань (репродуктивний та творчий)	50	33	17
--	----	----	----

Граючись, змагаючись, виконуючи різноманітні творчі завдання практичного спрямування, учні осмислюють значущість правильного мовлення для розуміння один одного, для передачі інформації, долають мовленнєву замкнутість, вчаться виражати самостійні думки, виправляти мовленнєві помилки.

Тому, з учнями II відділення (слабші учні – Євгеній К., Денис І., Ігор К., Вікторія К., Олексій В., Олександр К.) варто провести весь корекційний тренінг, спрямований на розвиток засобів спілкування та мовленнєвих компонентів.

ВИСНОВКИ

1. Для дітей з порушенням розумового розвитку притаманне порушення комунікативної функції мовлення, що призводить до утруднення в спілкуванні, а значить не відбувається повноцінної інтеграції в соціум, що призводить до віддалення від оточуючих.
2. Численні дослідження підтверджують факт відсутності в дітей з порушенням інтелекту мотивації спілкування та елементарних комунікативних умінь, проте відсутність або недостатність компетентної допомоги призводить до порушення емоційного контакту з оточуючими і гальмування розвитку комунікативної функції мовлення.
3. Позакласна робота, як складова навчально-виховного процесу в спеціальній школі, є одним із факторів, які позитивно впливають на розвиток форм і засобів спілкування дітей даної категорії.
4. Проведене дослідження показало, що учні 3 класу спеціальної школи утруднюються у мовленнєвій комунікації лише завдяки відсутності словникового запасу і недостатнього розвитку самостійної мовленнєвої діяльності, хоча порівняно з минулим роком лексична, граматична і синтаксична сторони мовлення значно покращилась, про що свідчать результати експериментального дослідження.
5. Корекційно-розвивальна робота з розвитку мовленнєвої комунікації учнів з порушенням розумового розвитку включає обстеження звукової, лінгвістичної сторони мовлення, вміння спілкуватися, адекватно реагувати на мовленнєві ситуації, а також вміння реалізувати себе в соціумі. Не менш важливим є проведення корекційно-виховних заходів, які сприяють словниковому збагаченню школярів, а також вмінню вільно висловлюватись.
6. Важливо правильно обрати форми позаурочної роботи з учнями з особливими потребами, врахувати їх інтереси і можливості, для ефективності покращення розумових здібностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Узд-во Моск. Ун-та, 1980. 416 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под. Ред. К.С.Лебединского. М.: Педагогика, 1982. 128 с.
3. Баудыш В.С. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной. *Дефектология*. 1987. № 3. С. 42 – 54.
4. Бех І.Ф., Ганнусенко Н.І., Чорна К.І. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. *Шкільний світ*. № 45 (317). Грудень, 2005. С. 10 – 11.
5. Бодалёв А.А. Личность в общении. Избранные труды. М.: Педагогика, 1988. 271 с.
6. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе. М.: Просвещение, 1974. 156 с.
7. Винниченко І.А., Марієнтор Е.М. Система позакласної роботи. К.: Радянська школа, 1968. С. 50 – 58.
8. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 220 с.
9. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим: Очерки о человеческом общении. 2 – е изд., доп. М.: Знание, 1990. 240 с.
10. Воспитание школьников во внеучебное время. М.: Просвещение, 1971. С. 59 – 63.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Педгиз, 1960. 250 с.
12. Дефектология: Словарь-справочник / Под ред. Б.П.Пузанова. М.: Новая школа, 1996. 547 с.
13. Банаштан Б., Голуб В. Диагностика психического развития. Прага: Авиценум, 1978. 318 с.

14. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб: Питер, 2000. 320 с.
15. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. М.: Прогресс, 1993. 48 с.
16. Загальна психологія: Підруч. Для студ. вищ. навч. закл. / За ред. С.М.Максименка. К.: Форум, 2000. 543 с.
17. Заруба Н.А. Психічний і фізичний розвиток особистості як індивідуальності. *Здоров'я, особистість, освіта*. 1996. № 4. С. 84 – 89.
18. Зейгарник Б.В. Личность и патология деятельности. М.: Изд-во, 1985. 166 с.
19. Злобина Е.Г. Общение, как фактор развития личности. К.: Наук. Думка, 1982. 113 с.
20. Зоц І.В. Коломієць Г. КТД – колективна творча діяльність. *Завуч школи*. № 34. 2004. С. 2 – 8.
21. Інтерактивні методи корекційного впливу на поведінку дітей. *Психолог*. 2003. № 38. С. 8 – 22.
22. Ісаєв Д.М. Психічний недорозвиток у дітей. – Л.: Медицина, 1982. 223 с.
23. Катаева А.А., Стребелёва Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд центр ВЛАДОС, 2001. 201 с.
24. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама. М.: ВЛАДОС, 1993. 254 с.
25. Коломинский Н.А. Психология общения. М.: Знание, 1974. С. 45 – 47.
26. Коломинский Н.А. Развитие личности учащегося вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1978. 262 с.
27. Комарова С.В. Уроки развития речи и формирования коммуникативных умений в учащихся младших классов VII вида. *Воспитание и обучение детей с нарушением развития*. 2003. № 3. С. 35 – 42.

- 28.Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. М.: Просвещение, 1990. 166 с.
- 29.Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. М.: Медицина, 1974. 183 с.
- 30.Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения. М.: Советская педагогика, 1965. С. 14 – 18.
- 31.Лисина М.М., Галигузова Л.Н. Становление потребностей детей в общении со взрослыми и сверстниками. *Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии* / Под ред. Лисиной М.М. М.: Педагогика, 1990. 167 с.
- 32.Лозова В.І. Позанавчальна пізнавальна діяльність школярів. *Управління школою*. 2003. № 10 (22). С. 16 – 22.
- 33.Малер А.Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей. *Дефектология*. 1994. № 3. С. 28.
- 34.Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. Дьячкова А.И. М.: Педгиз, 1965. – 369 с.
- 35.Пастушенко Н. Нестандартні уроки для нестандартних дітей // *Психолог*. 2003. - № 38. С. 4 – 8.
- 36.Пахомова Ю.А. От нравственной самооценки к самосовершенствованию. *Управління школою*. 2003. № 10 (22). С. 23 – 24.
- 37.Піроженко Тамара, мовлення дитини: Психологія мовлення дитини. К.: Главник, 2005. 112 с.
- 38.Потамошневa О. Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 24 – 26.
- 39.Проскурняк О. Формування комунікативних навичок як складова соціальної адаптації дітей з обмеженими розумовими можливостями // *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 27 – 30.
- 40.Психология межличностных отношений. К.: Лыбидь, 1990. 192 с.

41. Развитие общения у дошкольников / Под ред. Запорожца А.В., Лисиной М.М. М.: Педагогика, 1974. 643 с.
42. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. М.: Просвещение, 1978. 465 с.
43. Руденко О. Система національного виховання. Шляхи та засоби реалізації. *Директор школи*. 2005. № 20 (356). С. 19 – 21.
44. Рудестам К. Групповая психотерапия. М.: Просвещение, 1983. 165 с.
45. Склярєнко О. Виховання людяності і комунікабельності в дітей. *Шкільний світ*. 2005. № 17. С. 3 – 7.
46. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / За ред.. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. 140 с.
47. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II / За ред.. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. 140 с.
48. Степанюк С. Спілкування – важливий чинник вироблення соціальної позиції у розумово відсталих школярів. *Психолог*. 1998. № 3 (4). С. 25 – 26.
49. Страдненко И.М. Диагностика отклонений в умственном развитии. К.: Освіта, 1991. 96 с.
50. Тупаногов Б.к. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития. М.: Аспект-Пресс, 1990. 350 с.
51. Фібула В.В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Академвидав, 2003. С. 333 – 335.
52. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. М.: Педагогика, 1989. 230 с.

53. Харин С.С. Развитие форм общения со взрослыми у детей первого полугодия жизни. Генетический проблемы социальной психологии. Под ред. Н.А.Коломинского, М.М.Лисиной. Минск: Высшая школа, 1985. С. 345 – 379.
54. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Педгиз, 1995. 120 с.
55. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогический аспект. М.: ВЛАДОС, 1999. 287 с.
56. Шуский А.М. Психология. СПб: Питер, 2000. 560 с.
57. Якобсон А.М. Эмоциональная жизнь школьника. М.: Просвещение, 1966. 154 с.
58. Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. М.: Политиздат, 1985. С. 147 – 148.
59. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П. М.: Педагогика, 1989. 767 с.
60. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*. 1971. № 4. С. 6 – 21.
61. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская. М.: ВЛАДОС, 1990. 156 с.

Додатки

Додаток А

Схема обстеження комунікативно-мовленнєвого розвитку розумово відсталих школярів

Показники	Ступінь виразності			Примітка
	В	С	Н	
<u>I Комунікативні властивості мовлення:</u> 1. Спрямованість на партнера, установка на відповідну реакцію				
<u>2. Наявність контактновстановлюючих засобів у спілкуванні</u> 1. Когнітивні властивості мовлення, що виражаються в соціально-перцептивному аналізі та синтезі системи «людина – ситуація»:				
а) Розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст дії)				
б) Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через емоційні стани діючих осіб (значення слів про емоційний стан людини)				
в) Розуміння дитиною характеру персонажів з діючих осіб (значення слів про рими, якості особистості)				
2. Мовні властивості мовлення:				
а) Словникове багатство (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації спілкування)				
б) Граматична правильність, зміна й узгодження слів у висловлюванні, згідно з нормами мови)				
в) Фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу)				
<u>III. Довільність мовлення</u> 1. Прагнення до розгорнення, логічності, зв'язності, зрозумілості свого мовлення.				
2. Керування мовленням, її зміна у зв'язку з необхідністю				
3. Характер продукованих висловлювань (репродуктивний або творчий)				

Додаток Б

Корекційно-виховний захід «Розкажи про себе»

Мета: сприяти розвитку в учнів позитивного самоусвідомлення й самооцінки; формувати навички доброзичливого спілкування між учнями; розвивати навички взаєморозуміння, вміння розподіляти труднощі (перешкоди) у процесі виконання колективної роботи.

Обладнання: переносна дошка, фломастери, аркуш паперу (610*860 мм); акварельні фарби.

Зміст заняття:

1. Оголошення теми, мети й завдань, їх мотивація.
2. Вправа «Разом можна більше».

Кожен з учасників вибирає собі місце. Стояти прямо, п'ятки разом, носки нарізно. Не відриваючи ніг від підлоги, робити нахили в різних напрямках. Кожен перевіряє, чи далеко він може нахилитися, не впавши при цьому. Після цього сідають на стільці та обговорюють, що відчували, виконуючи на цьому вправу. Потім учасники поділяються на пари і намагаються повторити цю вправу, підбадьорюючи і підтримуючи один одного. Знову обговорюють почуття, коли поруч друг, дякують товаришам.

3. Вправа «Розкажи про себе».

- 1) Установка.

Ця вправа дасть змогу більше дізнатися про себе та про інших.

- 2) Інструктування.

Ця вправа дасть інформацію для роздумів. Завершіть речення:

- Мені подобаються такі якості в людях...
- У мене є такі позитивні риси...
- Я добре вмю робити...
- Я хотів би (хотіла би), щоб у нашому класі всі були...

- У тому, що я став (стала) таким (такою), я вдячний (вдячна)...
- Якими б ви хотіли бачити себе в майбутньому?

4. Загальне обговорення.

5. Гра «Карта мого життя».

Завдання полягає в тому, щоб накреслити «карту доріг свого життя». На ній мають бути: головний шлях, роздоріжжя, другорядні дороги, круті дороги, окружні, прямі, асфальтовані, з вибоїнами, перешкодами, об'їздами, зі стоянками, чудовими краєвидами, з деревами обабіч дороги та квітами... Потім діти зображують трасу свого майбутнього життя.

Якщо дитина малює маленьке дерево, вона не впевнена у собі, у своїх знаннях.

Якщо ж учень малює велике дерево, то він рішучий, впевнений у собі.

Якщо на малюнку велике зображення невідомого предмета – його автор схильний до авантюризму, необережний, нестриманий, самовпевнений, нескромний.

Якщо дитина малювала маленький предмет, її характер протилежний до вищеназваного.

Класний керівник звертається до учнів:

- Діти, погляньте на карту, - це ваша колективна робота. Добре, що ви вмієте допомагати одне одному зображувати предмети, які утворили цю велику спільну карту, різноманітну і складну, як людське життя. Погодьтеся, адже так важливо мати поруч вірних і надійних друзів.

6. Рефлексія

Класний керівник просить кожного з учня описати свій стан:

- Який у вас зараз настрій?

7. Підсумок заняття.

- Одне з правил хорошого співрозмовника: прощаючись, залишати всіх у гарному настрої.

Додаток В

Розробка заняття з корекційного тренінгу на тему «Стилі спілкування»

Мета: дати уявлення про стилі поведінки при спілкуванні. Показати переваги впевнено-гідного стилю і вироблення навички такої поведінки.

Міні-лекція «Стилі спілкування»

Спілкуючись із людьми, ви напевно мали можливість спостерігати, як по-різному вони поводяться, коли від них щось вимагається, про щось їх просять, або кричать на них.

Дехто з нас намагається захистити себе, кричить та погрожує, таким чином відстоюючи своє «Я» та своє небажання робити так, як йому вказують, дехто – слухняно робить те, що від нього вимагають, покійно вислуховуючи крики, виконує всі доручення, а на задоволення своїх потреб не має часу. Така людина дратується, ображається, але не сміє висловити незадоволення, бо вважає, що цим відштовхне від себе інших. І, нарешті, є люди, які, спілкуючись з іншими, вміють гідно вирішувати складні ситуації, не принижуючи себе і не ображаючи інших.

Який стиль переважає у твоїй поведінці? Щоб краще це зрозуміти, пропоную розіграти таку сценку:

Вправа 1. «Позич мені підручник»

У вправі можуть брати участь 2 – 6 осіб, а інші спостерігають.

Учень приходить до однокласника, щоб позичити підручник з математики.

I ситуація. Заходить у квартиру, не привітавшись, кричить, звинувачує вчительку. Вимагає підручник.

II ситуація. Невпевнено стукає. Стоїть на порозі. Соромиться увійти. Вибачається, випрошує підручник.

III ситуація. Стукає, вітається. Увічливо пояснює, що потрібний підручник для уроку та обіцяє його повернути через годину.

Поведінку господаря заздалегідь можна не обговорювати. Це дасть можливість спостерігати, який стиль вибере учасник, що виконує роль господаря, і обговорити, наскільки така поведінка притаманна йому в реальному житті.

Обговорення.

- Як ти почувався у своїй ролі?
- Чи приємно тобі було спілкуватися з ...?
- Який стиль спілкування тобі сподобався більше? Чому?

Перший стиль поведінки ми називаємо агресивним. З агресивністю у різноманітних її варіаціях ми зустрічаємось щоденно. Вона виявляється як гнів, зверхність, демонстративність, ревності, заздрощі, скупість, ненависть, демонстрація сили.

Агресивна поведінка має тенденцію переростати у пасивно-покірливу (другий стиль), якщо виявляється, що супротивник є сильнішим: фізично, психічно, має більшу владу. Тоді усю агресію людина спрямовує на себе, що призводить до різних захворювань (виразка шлунку, неврози, серцево-судинні захворювання). Можливе також переростання пасивно-покірливої поведінки в агресивну у відповідних обставинах.

Люди, які найчастіше використовують ці два стилі поведінки, схильні до маніпулювання іншими, прагнуть досягти свого, застосовуючи тиск, силу чи слабкість, беззахисність. Це демонструвала сценка.

Психологічним поясненням обох цих стилів є негативна думка про себе, постійний страх, що тебе ніхто не любить. Така людина бачить у собі стільки негативного, що перш за все сама себе не любить, не впевнена у власних силах.

Третій стиль поведінки називається асертивним, або впевненогідним.

Асертивна поведінка означає безпосереднє, щире та рішуче вираження іншій людині своїх почуттів, прав, думок та прагнень з повагою до прагнень та думок іншого. Асертивна поведінка, на відміну від агресивної, передбачає, що людина захищає свої права і не претендує на порушення прав іншої людини. Вона відрізняється від пасивно-покірливої поведінки тим, що захищає себе та свої права без зайвого занепокоєння, неагресивно, але рішуче. Асертивна поведінка – це тип відносин «я в порядку – ти в порядку».

Вправа 2. Взаємне прийняття різниці в поглядах.

Використовуючи асертивний стиль, відреагуй на наступні ситуації. Під час обговорення зверни увагу на найвдаліші відповіді.

«Домашнє завдання». Ти не виконав домашнього завдання, бо мав поважну причину. Учитель почав кричати: «Ти не виконуєш домашніх завдань, нічого не робиш на уроках, ще й удома лінуєшся».

«Черговий». Ти чергова по кімнаті у таборі відпочинку. Треба вимити підлогу, але вдома ти ніколи цього не робила, тому попросила приятельку почергувати за тебе. Приятелька не встигла цього зробити до приходу виховательки, і на її запитання: «Хто черговий?» - ти відповіла, що ти, але підлогу мити не будеш, бо не вмієш. За тебе це зробить приятелька. Вчителька починає кричати: «Ось які в нас дівчата! Нічого не вміють робити! Ні їсти приготувати, ні підлогу помити! Яка з тебе буде дружина!»

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
ХЕРСОНЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, Пийтер Маріанна Мирославівна, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не піддроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символи університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й

до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

20.10.2021

A square image containing a handwritten signature in blue ink. The signature is stylized and appears to read 'Piter'.

(підпис)

Маріанна Пийтер
(ім'я, прізвище)