

Розробка методики застосування ААС в роботі з дітьми різних категорій нині триває, а вивчення її результативності є справою майбутнього. Водночас беззаперечним є той факт, що переважна більшість дітей із тяжкими порушеннями розвитку страждає від соціальної та комунікативної депривації, а використання альтернативних засобів комунікації дозволить подолати цю проблему і соціалізувати цих дітей.

#### Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 234 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 348 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
4. Franchin H. Silverman. Communication for the Speechless: An Introduction to Augmentative Communication for the Severely Communicatively Impaired. Englewood Cliffs. – NJ.: Prentice Hall, 1989. – 346 s.
5. Quill K.A. Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization. – NJ.: Cengage Learning, 1995. – 356 s.
6. Reichle J. Communication intervention with persons who have severe disabilities // The Journal of Special Education. – №31. – S. 110-134.

The article reveals the issues of using alternative and augmentative means of communication for individuals who are incapable to use verbal speech. The author describes different approaches to AAC utilisation, analyses modern technologies in AAC field, offers stages of corrective support using AAC.

**Keywords:** alternative and augmentative communication (AAC), speech, communication.

*Отримано 18.09.2010 р.*

УДК 376:36

*І.С. Марченко  
Т. Ю. Пузир*

#### АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Дана стаття присвячена проблемі вивчення та активізації мовленнєвого спілкування дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Подана методика експериментального навчання та проаналізовані результати її впровадження.

**Ключові слова:** мовленнєве недорозвинення, спілкування, активізація.

Данная статья посвящена проблеме изучению и активизации речевого общения детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлена методика экспериментального обучения и проанализированы результаты её апробации.

**Ключевые слова:** речевое недоразвитие, общение, активизация.

Пізнання навколишнього світу дитиною відбувається в процесі немовленнєвої та мовленнєвої діяльності при активній взаємодії її із дорослим. У спільній діяльності дитина вступає в контакт, отримує та надає інформацію. Тому проблема пошуку шляхів активізації спілкування набуває соціальної значущості, а в аспекті педагогічної дії стосовно дітей із порушеннями психофізичного розвитку, особливої актуальності.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства.

Проблема комунікації широко представлена у психолого-педагогічних дослідженнях Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Бехтерева, О. Леонтьєва, Б. Ломова, Б. Ананьєва, О. Лурія, М. Лісіної, О. Бодальова, Л. Карпенко та інших. Авторами визначено особливості становлення спілкування у дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. В результаті розробки даних про структуру спілкування, на сучасному етапі розвитку науки існує низка досліджень,

присвячених формуванню комунікації, комунікативних умінь зокрема у різних категорій дітей та дорослих.

Посідаючи важливе місце у життєдіяльності дитини, мовлення виступає інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку і виховання. У цьому зв'язку набуває виняткового значення розроблення питань формування мовленнєвої активності дітей із урахуванням психолінгвістичної науки, яка розкриває шляхи реалізації комунікативного підходу до вивчення й розвитку мовлення дошкільників.

Мовленнєва активність у психолінгвістиці розглядається, за О. Лурія, як застосування мови. Проте застосування мови розвивається у дитини лише в результаті активного відображення дійсності та активного спілкування, на тлі яких і розуміється мова.

О. Шахнарович мовленнєву активність називає мовною практикою дитини і вважає, що компоненти мови дитина засвоює поступово під час мовної практики (мовленнєвого спілкування) на основі предметних дій і предметної діяльності.

Проблема сформованості та розвитку спілкування у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку вже багато років привертає увагу дослідників й практиків. У сучасній спеціальній педагогіці та психології одним із центральних є питання формування спілкування у осіб із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема найчисельнішу групу серед яких складають діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Про труднощі у формуванні комунікативних умінь даної категорії дітей йдеться у дослідженнях О. Грибової, Н. Жукової, С. Миронової, Л. Соловйової, Т. Філічевої та багатьох інших вчених. Автори зазначають, що первинною причиною цих труднощів є системне недорозвинення мовлення, що знижує можливості у вербальному спілкуванні. У дітей із ЗНМ відмічаються порушення комунікативної функції, що виражається у зниженні потреби у спілкуванні, несформованості форм комунікації (діалогічне та монологічне мовлення), особливостях поведінки (незацікавленості в контакті, невмінні орієнтуватися в ситуаціях спілкування, негативізмі).

Відомо, що спілкування виступає вирішальною умовою появи слова, часу виникнення і темпу розвитку мови у дитини. Виходячи з цього можна вважати, що в генезисі мовленнєвих засобів спілкування вирішальна роль належить досвіду спілкування дітей із однолітками у повсякденному житті. Час появи і темпи розвитку мови залежить від того, як формувалась у дітей повсякденна діяльність спілкування раніше, на довербальних рівнях, тому що тільки вони могли підготувати ґрунт для більш складної взаємодії, яку не можливо здійснити не використовуючи слово.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми корекції загального недорозвинення мовлення засвідчив, що на сьогодні існує достатньо досліджень щодо корекції мовлення та активізації мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ (О. Акішина, В. Глухов, Л. Єфіменкова, Н. Жукова, М. Львов, І. Марченко, С. Миронова, О. Сафонова, Т. Філічева та інші). Проте, питання визначення найбільш ефективних шляхів активізації мовленнєвого спілкування дітей із ЗНМ II рівня середнього віку у спеціальній літературі залишається мало розробленим. Є окремі дані про стимулювання розвитку мовленнєвого спілкування дітей цієї категорії (Л. Єфіменкова, С. Миронова, Т. Філічева). Ці дані не дають цілісного уявлення про стан спілкування у дітей середнього віку із ЗНМ II рівня. Це обумовило вибір теми нашого дослідження.

Нами було розроблено зміст методики констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення особливостей спілкування дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня. Метою цього етапу дослідження було визначення особливостей мовленнєвого спілкування дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II рівня.

Завдання були підібрані із загальних (М. Лісіна) та спеціальних методик (С. Миронова, Н. Пахомова та інші). Ці методики були адаптовані до рівня сприймання й розуміння дітьми із загальним недорозвиненням мовлення II рівня. Важливого значення надавалося середовищу, в якому проходило дослідження особливостей спілкування у дітей із ЗНМ II рівня. **Перший етап** передбачав спостереження за мовленнєвим спілкуванням дітей у різних ситуаціях: у сюжетній грі, у побутовій діяльності, під час прогулянок; **другий етап** дослідження передбачав організацію гри разом із дитиною; **третій етап** дослідження передбачав з'ясування провідного типу спілкування, переваг у ситуаціях спілкування.

За результатами всіх трьох етапів констатувального дослідження у відповідності з оцінними критеріями, ми з'ясували, що для дітей із ЗНМ характерні такі рівні сформованості мовленнєвого спілкування:

- високий рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 20% дітей із нормальним мовленнєвим розвитком (НМР);
- достатній рівень сформованості мовленнєвого спілкування характерний для 20% дітей із ЗНМ та 45% дітей із НМР;
- середній рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 60% дітей із ЗНМ та 35% дітей із НМР.;
- низький рівень сформованості мовленнєвого спілкування продемонстрували 20% дітей із ЗНМ та 0% дітей із НМР.

**Метою** нашого **формуального експерименту** було активізація та удосконалення сформованих комунікативних навичок у дошкільників із ЗНМ II рівня за спеціально розробленою методикою. дана методика навчання будувалася з урахуванням особливостей дітей із загальним мовленнєвим недорозвиненням (системне порушення мовлення, вторинні відхилення в пізнавальному розвитку). Це знайшло своє віддзеркалення в проведенні підготовчої роботи, у відборі і послідовності використання картинного матеріалу, в структурі і прийомах спеціальної корекційної роботи.

У відповідності з метою робота з активізації мовленнєвого спілкування у дітей із ЗНМ II рівня передбачала реалізацію трьох основних послідовно паралельних етапів навчання:

- активізація компонентів мовленнєвої діяльності у спеціально створених ситуаціях;
- активізація емоційно-ігрової діяльності дітей;
- активізація мовленнєвого спілкування у різних видах діяльності.

**1 етап.** Мета – активізація компонентів мовленнєвої діяльності у спеціально створених мовленнєвих ситуаціях. Основними завданнями **блоку I** було визначено такі: розвиток слухової уваги; активізація словникового запасу; розвиток граматично правильного мовлення; розвиток діалогічного мовлення.

Основними засобами було визначено дидактичні ігри, мовлення педагога, як еталон правильних мовленнєвих умінь, розповіді, бесіди, елементи драматизацій, доручення, які виконувалися упродовж різних режимних моментів.

На початку цього етапу основну увагу ми приділяли іграм з дидактично значущими дрібними іграшками. Такі іграшки не даються для вільного безконтрольного користування дітьми. Вони диференційовані за змістом та темами, зберігаються в спеціально відведеному для них місці і слугують переважно для спеціальних занять, які організуються педагогом. У ході гри педагог комбінує різні прийоми, супроводжує словом і показом кожне явище, кожний предмет, його особливості. Ми використовували такі види ігор: «Знайди іграшку», «Добери пару», «Магазин», «Кухня», «Будинок іграшок» тощо. Орієнтовна гра з дітьми 4 років — знаходження іграшки за назвою.

Далі дітям пропонували такі завдання та вправи: знаходження предмета за описом; відгадування та складання загадок про предмети на наочно-дійовій основі; знаходження іграшки за віршиком; добір ознак до предмета; добір до предмета дій (дієслів); добір до дій предмета; добір об'єктів до дій; добір обставин; доповнення речень.

Для поживлення дітей й зацікавленості до словесних дидактичних ігор було організовано *іграшковий театр*. За допомогою такого театру ми разом з дітьми розігрували казки «Колобок», «Ріпка», «Теремок». Кожній дитині пропонували певну роль, яку вони виконували з можливістю імпровізації. Експериментатор виконував функцію режисера, допомагав дітям, підказував за необхідності.

*Розмови з дітьми.* Спочатку ми пояснили, що є потреба розмовляти з іншими людьми, ділитися з ними своїми думками, почуттями, переживаннями. Далі ми проводили цілеспрямовану розмову на знайомі з життєвого досвіду дітей теми, наприклад: «Як я провів вихідний день». У процесі розмови ми застосовували прийом питання - відповідь. Наприклад, ти добре провів вихідні? Де ти був? З ким? Що там робив? Що тобі сподобалось?

*Доручення і завдання.* Ми використовували ще один методичний прийом, також пов'язаний з мовленням, якому ми надаємо величезного корекційно-виховного значення — це методично продумані доручення, які пропонуються дітям. Бажано, щоб таке практичне доручення було усвідомлене дитиною. Тому вона повинна: 1) уважно вислухати те, що їй говорять; 2) зрозуміти зміст зверненого до неї мовлення; 3) запам'ятати промовлене; 4) виконати доручення; 5) дати словесний звіт виконаного. Найчастіше ми пропонували доручення, пов'язані із виконанням режимних моментів: допомогти розставити посуд перед обідом, підібрати в ігровому куточку іграшки для задано гри, розставити іграшки в шафу тощо.

*Розповідання.* У роботі з дошкільниками із ЗНМ II рівня ми використовували розповіді у межах тем добре знайомих дітям: «Природа навколо нас», «Дитячий садок», «Відносини між людьми», «Правила поведінки». Також використовувалися казкові оповідання з певними виховними сюжетами, наприклад: «Квака-задавака», «Брудні лапки», «Як півники посварились» тощо.

**II етап.** Мета – активізація комунікативних умінь під час емоційно-ігрової діяльності дітей на основі розвитку емоційної поведінки, міміки, формування колективно ігрової взаємодії. Основними завданнями **блоку 2** було визначено: розвиток емоційності дітей; розвиток міміки та пантоміміки; розвиток самостійності дітей; залучення дітей до колективно-ігрової діяльності; активізація мовленнєвих засобів спілкування.

Основними засобами реалізації зазначених завдань були ігри, етюди, вправи, наслідувальні ігрові вправи. Ці види завдань проводилися логопедом на логопедичних заняттях як окремий вид роботи (організаційний момент, розминка, елемент емоційного розвантаження), а також нами поза заняттями у другій половині дня.

**III етап.** Мета – активізація мовлення шляхом включення дитини у різні види діяльності та сфери спілкування. Основними завданнями **блоку 3** було визначено такі: організація проблемних ситуацій у житті дитини: побутова діяльність, трудова діяльність, прогулянки. Основними засобами реалізації завдань блоку 3 були рольові ігри, організація життєвих ситуацій спілкування.

На всіх етапах корекційно-розвивальної роботи ми використовували розваги та активізуючі ігри. Проведення активізуючих ігор у вигляді фізкультхвилинок відбувалось, як момент неочікуваності. Також ми використовували ігри-привітання, колективні словесні ігри, основою яких була взаємодія.

Основним методом навчання ми обрали бесіду.

У експериментальній методиці використовували такі види бесіди:

1. Вступна бесіда, яка організовує дітей на певний вид діяльності. Бесіда такого типу є ланкою, яка пов'язує досвід, що вже є у дітей, з наступним.

2. Бесіда, яка супроводжує діяльність і спостереження дітей, є перехідною від розмови до бесіди. Вона стимулює і спрямовує дитячу увагу на доцільніше й багатше накопичення досвіду.

3. Заклучна бесіда, яка уточнює й розширює досвід дитини. Цей тип бесіди є головним. Педагог займав провідну роль у цьому процесі, ніби непомітно включався у діяльність дітей і за допомогою запитань, підказок впливав на хід спілкування дітей. При цьому важливою була опора на лідера дитячого колективу, який часто виступав ініціатором не тільки колективної діяльності, а й спілкування у ній.

Після впровадження формуального експерименту було проведено контрольне обстеження за завданнями, які ми використовували під час констатувального етапу дослідження. Аналіз результатів показав, що навчання за спеціальною експериментальною методикою значно підвищило рівень розвитку мовленнєвого спілкування дошкільників із ЗНМ. Як свідчать дані формуального експерименту, ці діти в умовах спеціально організованого корекційного навчання мають хороші можливості до розвитку мовленнєвого спілкування. Розроблена нами методика показала, що 10% дітей із ЗНМ досягли високого рівня розвитку мовленнєвого спілкування; 40% дітей – достатній рівень розвитку мовленнєвого спілкування. 50% дітей продемонстрували середній рівень сформованості мовленнєвого спілкування.

Покращилось розуміння дітьми зверненого мовлення. Це позитивно позначилось на засвоєнні інструкцій, розумінні змісту ігор та вправ, правил. Внаслідок цього діти стали швидше «включатись» в ігри, в колективну діяльність. З'явився мовленнєвий супровід ігрових дій, збільшення мовленнєвої активності взагалі. Водночас діти стали емоційнішими. Вони стали розказувати сни, виявляти почуття та емоції (я злий, я образився). діти частіше звертались із запитаннями до однолітків, підтримували розмову у грі, вирішували проблемні питання у побутовій діяльності. Успіхом ми вважаємо те, що діти почали звертатись із питаннями, проханнями і до педагога. Зросло у дітей позаситуативно-пізнавальне спілкування, що стало відповідати віковим нормам. Про це свідчить той факт, що діти почали у розповідях, бесідах з однолітками та дорослим, частіше спиратися на власний досвід. Їхні розповіді базуються на згадках про певні події, і, навіть, на запропоновану тему. Збільшилось коло спілкування дітей із ЗНМ. Вони почали спілкуватися не тільки з окремими друзями, а й з усією групою дітей. Хоча, безумовно, більшість контактів залишились вибірковими. Важливим здобутком, на нашу думку, стало зростання кількості дітей у колективних іграх. Діти почали взаємодіяти між собою, виконувати ігрові дії разом, а не поряд. Це сприяло формуванню взаємодії і поза грою. Найціннішим досягненням формуального етапу ми вважаємо активізацію ініціативності дітей із ЗНМ до спілкування. Збільшилась загальна тривалість акту спілкування. Розмовляючи, діти не обмежуються одним реченням. Можуть підтримати діалог з 4-5 запитань. Їхні відповіді та запитання стали поширеними, хоча й аграматичними.

Отже, за результатами формуального експерименту можна констатувати ефективність запропонованої методики активізації мовленнєвого спілкування дітей із ЗНМ II рівня.

#### Список використаних джерел

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.- М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
2. Миронова С. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда.- М. Сфера, 2007.
3. Пахомова Н.Г. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.- Полтава, 2008, 127 с.
4. Шахнарович А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения: Сб. — М.: Педагогика, 1979. — С. 44-57.

The article is devoted to problem of research and activization of speech interaction by the middle-age preschool children with general speech underdevelopment. The experimental method of research and generalized date of analyze are represented in this article.

**Keywords:** speech unerdevelopment, communication, activization.

*Отримано 18.09.2010 р.*

**УДК: 81-028.31-053.4**

**І.В. Миколайчук**

### **СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ З НАСЛІДКАМИ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПАТОЛОГІЇ ЦНС**

У статті розглядаються причини виникнення та особливості мовленнєвого розвитку дітей немовлячого віку внаслідок уражень центральної нервової системи у перинатальний період.

**Ключові слова:** перинатальна патологія ЦНС, мовлення, немовлячий вік.

В статье рассматриваются причины возникновения и особенности речевого развития детей первого года жизни вследствие поражений центральной нервной системы в перинатальный период.

**Ключевые слова:** перинатальная патология ЦНС, речь, младенческий возраст.

Повноцінний розвиток дитини в період раннього дитинства є визначальним для її розвитку на протязі всього наступного життя. Ранній вік відноситься до критичних періодів онтогенезу в становленні всіх органів і систем.

В останні роки спостерігається наростання частоти перинатальних уражень нервової системи, в результаті чого значно збільшилася кількість дітей, які мають не тільки порушення моторного розвитку різного ступеня тяжкості, але і психічного, в тому числі мовленнєвого розвитку. У результаті зростає кількість дітей, які відчувають значні труднощі соціальної адаптації, не здатних повністю засвоїти програму масових дошкільних та шкільних установ.

Особливості патологічного розвитку дітей раннього віку з наслідками ураження центральної нервової системи (ЦНС) обумовлені тим, що саме в перинатальному періоді відбуваються найбільш важливі зміни, які безпосередньо чи опосередковано впливають на процеси структурної і функціональної організації ЦНС. Неонатологи відносять перинатальний період до етапу розвитку плоду з 28 тижня внутрішньоутробного розвитку до перших 7 днів постнатального життя (період ранньої адаптації). В перекладі з латинської мови термін «перинатальна патологія» означає слабкість головного мозку [5].

В наш час недостатньо дослідженою та актуальною залишається проблема розвитку мовленнєвої сфери дітей раннього віку

Чимало наукових досліджень зарубіжних (Stelly, P.M. Lewin, T. Montgomerri), та вітчизняних науковців (Л.П. Бадалян, К.А.Семенова, М.Д. Гютнер, Ю.І. Барашнєв, Є.І. Капранова, Є.Е. Мельникова, Є.А. Морозова, А.С. Петрухін, Н.Н. Володін, В.М. Шкловський, Т.А. Соколова, Н.А. Білоусова, Є.Є. Шунько, С.П. Катоніна, Н.П. Шабалов та ін) присвячено питанням перинатальної патології ЦНС. Зокрема вони визначали особливості розвитку органів та їх функцій внаслідок ураження ЦНС. Тоді, як проблема розвитку мовленнєвої сфери дітей раннього віку з перинатальною патологією ЦНС досліджена не достатньо і залишається актуальною в наш час.

Так, наприклад, Stelly (1746 р.) вперше описав паралічі руки у новонароджених і зв'язав їх виникнення з пологовою травмою.

У 1938 році P. Lewin в результаті експериментальних досліджень, проведених на приматах, прийшов до висновку, що важкі форми рухових розладів обумовлені органічним ураженням лобних зон мозку в останні терміни внутрішньоутробного розвитку [7].

На думку Ю.І. Барашнєва, А.С. Буркової та ін. не варто недооцінювати роль перинатальних уражень ЦНС у формуванні дитячої патології. Так, як у структурі дитячої інвалідності ураження нервової системи складають близько 50%, при цьому 70-80% випадків припадає на перинатальні ураження [2].