

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості/ Л.І. Березовська. – К.:Видавничий Дім "Слово", 2011. – 168с.
2. Боришевський М. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності/ М. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека/В.А. Сухомлинский//Избр.произведения: В 5т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1. – С. 521.
4. Чистякова М.И. Психогимнастика/М.И.Чистякова/ Под ред. . М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 160с.

The paper reviews current pedagogical views on self-organization of the individual as a condition of their socialization and preparation for independent living. These recommendations to encourage teenagers to self-organization.

Keywords: self-organization, the educational process, adolescents, self-education, self-development, social and educational work.

1. Berezovs'ka L. I/ Samovihovannya ta samoregulyatsiya osobistosti/ L.I. Berezovs'ka. – K.:Vidavnichiy Dim " Slovo " , 2011.-168s.
2. Borishevskiy M. Doroga do sebe: Vid osnov subyektivnosti do verшин duhovnosti/M. Borishevskiy.-K.:Akadembidav,2010.-416s.
3. Suhomlinskiy V.A Kak vospitat' ideal'nogo cheloveka/V.A.Suhomlinsky// Izbr. proizvedeniya: V 5t. – K.:Rad.Shkola, 1979. -T.1. -S.521.
4. Chistyakova M.I. Psihogimnastika/ M.I. Chistyakova/ Pod.red. .M.I.Buyanova. -2-e izdanie- M.:Prosvescheniye,1995. -160s.

Отримано 8.9.2014

УДК 376-056.264:376.016 : 811.161.2–028.31

Ю. В. Рібцун

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ

В статті розкриваються загальнодидактичні аспекти вивчення іноземної мови дошкільниками з мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: дошкільники з мовленнєвими порушеннями, іноземна мова, робота вихователя.

В статті розкриваються общедидактические аспекти изучения иностранного языка дошкольниками с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями, иностранный язык, работа воспитателя.

Формування мовленнєвої полікомпетентності (Ю. В. Рібцун) [4, С. 170] у дошкільників із вадами мовлення відбувається цілеспрямовано, поетапно й одночасно комплексно та вимагає від педагогів знань особливостей психофізичного розвитку дітей, уміння правильно організувати й ефективно проводити відповідну освітньо-виховну та корекційно-розвивальну роботу.

Однією з варіативних складових Базового компонента дошкільної освіти [1], що є Державним стандартом дошкільної освіти України та обов'язковим для використання в дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) будь-якого типу і форми власності, є навчання дітей іноземної мови. Виокремлення такої складової обумовлене не лише соціально-економічними реаліями сьогодення, а й, насамперед, всеукраїнським запровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти [2], відповідно до якого з першого класу передбачено вивчення іноземної мови як обов'язкового предмета.

Відповідно до психолого-педагогічної (педагогічної) класифікації мовленнєвих вад (Р. Є. Левіна) [4, С. 125-129] виділяють два основні види відхилень у мовленні: а) порушення засобів спілкування (фонетико-фонематичний і загальний недорозвиток мовлення); б) порушення у застосуванні засобів спілкування (заїкання). Тільки знаючи психофізичні, у т. ч. й мовленнєві, особливості, враховуючи вік дітей, можна диференційовано та найбільш дієво підходити до вивчення дошкільниками іноземної мови.

Діти з порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, обумовленим судомним станом м'язів мовленнєвого апарату, відповідно до паспортного віку можуть отримувати логопедичну допомогу упродовж трьох навчальних років (молодша, середня, старша групи). Упродовж усього періоду перебування в ДНЗ для дітей із заїканням невротичної форми, що виникла під впливом психотравмувальних факторів, та неврозподібної форми, спричиненої органічним ураженням центральної нервової системи, підтримується спеціальний режим, особливо в плані дозування мовленнєвого навантаження. Це свідчить про те, що вивчення іноземної мови дітьми даної категорії можливе лише у старшій віковій групі (другий чи третій роки перебування у ДНЗ), у другому півріччі навчального року, коли достатньо стабілізовано емоційно-вольову сферу, зміцнено нервову систему, нормалізовано мовленнєву активність, вироблено можливість плавного мовлення у дошкільників. Вивчення іноземної мови

дошкільниками на першому році навчання через значне мовленнєве навантаження та зтяжний період адаптації в новому колективі, що притаманне цій категорії дітей, може викликати погіршення мовлення, яке досить часто проявляється у посиленні заїкання.

Діти із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) відповідно до паспортного віку можуть перебувати у логопедичній групі упродовж трьох навчальних років (молодша, середня, старша групи). Дошкільники із ЗНМ I рівня мовленнєвого розвитку у ДНЗ іноземну мову не вивчають внаслідок грубо порушених або взагалі несформованих усіх компонентів мовленнєвої діяльності. Діти із ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку здатні знайомитися з іноземною мовою у старшій віковій групі (другий чи третій роки перебування у ДНЗ), у другому півріччі навчального року, коли у них вже достатньо вироблено вміння слухати та розуміти звернене мовлення педагога, відповідати на поставлені запитання, користуючись власним мовленням. Дошкільники із ЗНМ III рівня мовленнєвого розвитку можуть розпочати вивчення іноземної мови у середній (другий рік навчання) або старшій (перший – третій роки навчання) віковій групі. Звичайно, формування підгруп (не більше 2–3 осіб) здійснюється з урахуванням не лише мовленнєвого, а й загального психофізичного розвитку дітей. Розпочинати вивчення іноземної мови дітьми із ЗНМ доцільно у другому півріччі навчального року.

Дошкільники з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) здатні вивчати іноземну мову в середній (перший рік перебування у ДНЗ, друге півріччя навчального року) та старшій (перший – другий роки перебування у ДНЗ, перше чи друге півріччя навчального року) віковій групах. Контингент дітей цієї категорії в невеликих підгрупах (2–3 особи) досить швидко починає диференціювати ігри-заняття з рідної та іноземної мови, встановлює асоціативні зв'язки, співвідносячи іншомовні слова зі співзвучними лексемами української мови.

Найчастіше в дошкільних і шкільних навчальних закладах вивчають англійську, французьку чи німецьку мову. Вивчення іноземної мови сприяє не тільки розширенню соціальних кордонів, а й вікових можливостей дітей, тому педагог будує свою освітньо-виховну програму з урахуванням зони найближчого розвитку (Л. С. Виготський), тобто щоразу з певним випередженням відносно досягнутого рівня дошкільника. Окреслимо загальні аспекти, які висвітлюють можливі форми роботи з вивчення іноземної мови дітьми, котрі мають мовленнєві порушення.

Згідно зі спеціальною корекційною програмою [3, С. 61-192] серед важливих завдань з розвитку мовлення дітей є удосконалення чуття ритму, основних мисленнєвих операцій, сприймання, уваги, пам'яті та контролю різних модальностей, формування спрямованості уваги на фонологічну структуру слова та вміння концентрувати увагу на

правильності артикуляції фонем із застосуванням зорової опори, тактильних і кінестетичних відчуттів. Аналогічні завдання ставить перед собою педагог, який навчає дітей логопедичної групи іноземної мови.

Дітям з порушеннями мовлення часто досить важко розпізнати ті ознаки звуків рідної мови, які не сприймаються зором (як, наприклад, місце утворення – губний чи язиковий приголосний) або тактильно (як, наприклад, визначення глухого або дзвінкого приголосного шляхом прикладання долоні до шиї). Це стосується випадків визначення напрямку спрямованості повітряного струменя в ніс (носові звуки [м] і [н] – під час їх вимови частина видихуваного повітря проходить через носову порожнину) або в рот (всі інші звуки). Труднощі контролю напрямку видихуваного повітря призводить до заміни цих звуків на [б] і [д], особливо при закритій ринолалії та у випадках дизартричних проявів, хоча ізольовано носові звуки можуть бути наявними у мовленні дошкільників. Те ж саме стосується носової вимови звука [л], коли дитина, спрямовуючи повітряний струмінь у ніс, вимовляє звук [н].

Під час ігор-занять з іноземної мови педагог виконує разом із дошкільниками дихальні та голосові вправи, що сприяє не лише виробленню навичок вимови довгих голосних і подовженого промовляння приголосних (наприклад, [kil:], [sin:]) (для англійської мови) чи носової вимови звукосполучень (наприклад, [an], [em], [in], [un]), під час вимови яких пальцями, покладеними на перенісся, можна відчути вібрацію) (для французької мови), а й закріплює вміння дітей контролювати своє мовленнєве дихання під час відтворення звуків рідної мови.

Вивчення іноземної мови в дошкільному навчальному закладі доцільно поєднувати з різними видами діяльності (ігровою, руховою, зображувальною, трудовою, інтелектуальною, експериментально-пошуковою тощо), активно залучаючи сприймання, увагу та пам'ять різних модальностей. Дослідження вчених довели: дитина краще сприймає, запам'ятовує та відтворює текст, якщо він прямо співвідноситься з виконуваною діяльністю (С. І. Білотілова, Г. В. Рогова, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонт'єв, Е. Пулгрем, П. Хелболдт та ін.). Саме тому під час ігор-занять із вивчення іноземної мови педагогу доцільно добирати короткі віршики, які містять повторювані слова. Педагог, з опорою на сюжетну картинку, спочатку переказує зміст іншомовного віршика (пісеньки) рідною мовою, пропонує дітям кількаразово виконати разом із ним певні ритмічні рухи. Далі педагог розповідає віршик іноземною мовою, супроводжуючи розповідь показом відповідних зображень. Під час наступної гри-заняття дорослий повторює з дітьми вивчені рухи та пропонує дошкільникам виконувати їх разом із ним під декламацію вірша. Якщо педагог бачить, що діти вже в достатній мірі запам'ятали слова, то пропонує їм почергово, при потребі спочатку відображено („луною”, акцентуючи на складних для

вимови звуках), спряжено (разом із дорослим), а згодом самостійно розповісти віршик. І тільки на заключному етапі доцільно, щоб дошкільники по можливості самостійно розповідали віршик, одночасно виконуючи відповідні рухи. Наприклад, під час ігор-занять з вивчення англійської мови можна використати такий віршик:

Rain, rain, go away,

(Дощику, дощику, йди собі геть – діти, сидячи за столом, підіймають руки вгору, ворущачи пальчиками, опускають руки; перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями ведучої руки в сторону, імітуючи ходьбу)

Come again another day,

(Повертайся іншого дня – перебирають вертикально поставленими вказівним і середнім пальцями іншої руки в протилежний бік)

Little Jonny wants to play.

(Маленький Джонні хоче гратися – долоню ведучої руки розташовують паралельно поверхні стола; роблять „веселі ручки”).

Завдання педагога – спонукати дітей до самостійних міркувань, аналізу предметів і явищ навколишнього світу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пов'язаних, переважно, із мовленнєвою діяльністю. Так, наприклад, педагог французької мови, після показу дітям зображення велосипеда та пригадування його основних складових (кермо, колеса, педалі, сидіння), може запропонувати дітям подумати, чому саме у французькій мові його назвали *pédalo*. Дошкільники за допомогою педагога приходять до висновку, що така назва обумовлена наявністю у велосипеда педалей.

Після того, як діти з опорою на сюжетну картинку впізнають спортивну гру футбол, дорослий кількаразово акцентовано промовляє це слово по складах: фут-бол і розповідає, що в перекладі з англійської *foot* означає нога (показує предметне зображення), а *ball* – м'яч (показує предметне зображення). Дорослий підкреслює, що це слово складне і складається з двох слів. Показуючи дітям долоню, на якій лежить картинка із зображенням ноги, називає її (*foot*, нога), потім показує іншу долоню, на якій лежить картка із зображенням м'яча, називає його (*ball*, м'яч). Зводить долоні разом, називаючи слово-гру: *football*. З використанням двох карток діти по чергово самостійно утворюють і називають слово. Педагог пропонує дітям пояснити, що означає гра у футбол. Дошкільники підсумовують, що футбол – це така гра, в якій по м'ячу б'ють ногами та забивають його у ворота.

Якщо слова у випадках словотворення за допомогою складання лексеми з двох частин (основ чи цілих слів) вживаються дітьми із мовленнєвими вадами переважно без аграматизмів, то утворення присвійних і відносних прикметників від іменників викликають значні як лексичні, так і граматичні утруднення. Наприклад, слова *томат* і *помідор* є синонімами, і дошкільники нерідко називають томатний сік

„помідорним”. Коли педагог французької мови повідомляє дітям, що слово *tomate* означає в перекладі помідор, дошкільники в подальшому правильно утворюють відповідний відносний прикметник. Таким чином друга мова стає ніби помічником у вивченні рідної.

Поступово у дошкільників логопедичної групи формується спрямованість уваги на фонологічну структуру слова. Спочатку з опорою на наочність, навідні запитання-підказки педагога, а згодом лише на слух, діти намагаються впізнати, що означає те чи інше слово іноземної мови, добираючи такий відповідний аналог лексеми рідної мови, який звучить так само, як в іноземній, чи схожий на нього.

Такий вид роботи дозволяє порівнювати одночасно кілька мов – українську та іноземні. Наприклад, англійською: *clown* (укр. – клоун, рос. – клоун), *dolphin* (укр. – дельфін, рос. – дельфин), *fruit* (укр. – фрукти, рос. – фрукты), *goose* (укр. – гусак, рос. – гусь), *jeans* (укр. – джинси, рос. – джинсы), *nose* (укр. – ніс, рос. – нос), *zebra* (укр. – зебра, рос. – зебра); французькою: *téléphone* (укр. – телефон, рос. – телефон), *béret* (укр. – берет, рос. – берет), *bloc-notes* (укр. – блокнот, рос. – блокнот), *trottoir* (укр. – тротуар, рос. – тротуар), *sandales* (укр. – сандалі, рос. – сандалии), *chocolat* (укр. – шоколад, рос. – шоколад), *caisse* (укр. – каса, рос. – касса), *magnétophone* (укр. – магнітофон, рос. – магнитофон), *thermomètre* (укр. – термометр, рос. – термометр), *aster* (укр. – айстра, рос. – астра), *vase* (укр. – ваза, рос. – ваза), *banane* (укр. – банан, рос. – банан), *radis* (укр. – редиска, рос. – редис), *plage* (укр. – пляж, рос. – пляж), *jongleur* (укр. – жонглер, рос. – жонглер), *blouse* (укр. – блузка, рос. – блузка); німецькою: *Torte* (укр. – торт, рос. – торт), *Auto* (укр. – автомобіль, рос. – автомобиль), *Tiger* (укр. – тигр, рос. – тигр), *Fackel* (укр. – факел, рос. – факел) тощо. При достатньому рівні інтелектуального розвитку дошкільника і обсязі його слухової уваги та пам'яті можливе порівнювання слова у чотирьох мовах одночасно. Наприклад: українською – абрикос, російською – абрикос, французькою – *abricot*, німецькою – *Aprikóse* або українською – балкон, російською – балкон, німецькою *Balkón*, французькою *balcon*, англійською *balcony*. Після виконання завдань такого типу з допомогою педагога в кожній дитини з'явиться бажання знаходити подібність у різних мовах, інтерес до їх вивчення та встановлення міжмовних взаємозв'язків.

Буває так, що діти, котрі виховуються у російськомовних родинах, починають опановувати українську мову в межах дошкільного навчального закладу та з труднощами засвоюють найменування того чи іншого предмета. Вивчення іноземної мови стає ніби підказкою для вивчення української мови. Наприклад, французьке слово *casquette* перекладається українською як кашкет і має зовсім фонетично несхожий російський еквівалент – кепка, *parfum* – парфуми (рос. – духи), *agneau* – ягня (рос. – ягненок), *pivoine* – півонія (рос. – пион), *cravate* – краватка (рос. – галстук) або німецьке *Zucker* (укр. – цукор, рос. – сахар) і т. ін.

Такі вправи закріплюють у дітей навички морфологічного та фонематичного аналізу, формують чуття мови.

Діти логопедичної групи запам'ятовують іноземні слова шляхом утворення ланцюжків асоціативних зв'язків за схожістю (наприклад, англійське слово *cat* схоже на українське *кіт*), за суміжністю (наприклад, англійський займенник *you* дитина запам'ятала, пригадуючи імена дітей її підгрупи – Юра та Юля) або за контрастом (дошкільник згадав англійське слово *white* (укр. –білий), коли педагог назвав прикметник *black* (укр. – чорний).

Саме завдяки проведенню такого цілеспрямованого порівняння звучання слів двох мов (рідної та іноземної) через збільшення кількості умовних зв'язків, які лежать в основі мовленнєвої функції мозку, зростають можливості поповнення та активного використання дошкільниками словникового запасу, актуалізуються знання та уявлення про предмети і явища оточуючого світу, підвищується пізнавальний інтерес, зростає мовленнєва активність; дітям стає значно легше оволодівати іноземною мовою шляхом „від знань до інтуїції” (Л. С. Виготський), у дошкільників покращується розуміння рідної мови, з'являється усвідомлене ставлення до неї.

Засвоєння звукової складової будь-якої мови потребує від дошкільників вольового зусилля, концентрації уваги, інтенсивної роботи пам'яті та слухового контролю, адже відхилення у вимові може викликати зміну граматичної форми чи лексичного змісту слова, що сприймається на слух. Наприклад, в українській мові слово *рука* – іменник в називному відмінку однини; *руки* – іменник в називному відмінку множини (*руки*) або іменник у родовому відмінку однини (*рукі*); в англійській мові вираз *I build* (я будуую) та *I built* (я будував).

Важливим напрямом логопедичної роботи з дошкільниками є формування у них фонематичного сприймання на перцептивному рівні, слухової уваги, пам'яті та контролю. Саме на перцептивному рівні слухового сприймання відбувається виділення константних корисних ознак фонем (усвідомлення положення органів артикуляційного апарату під час вимови певного звука в різних фонетичних позиціях) та їх узагальнення, а на смисловому рівні здійснюється розуміння значення цілих слів (Є. Ф. Соботович, І. Е. Соботович). За умов нормального онтогенезу до 4–5 років дитина диференціює всі звуки мовлення як на слух, так і у вимові, проте у дошкільників із вадами мовлення цей процес спотворюється чи значно затримується, а тому потребує цілеспрямованої логопедичної роботи.

З метою формування та розвитку перцептивного рівня фонематичного сприймання використовують пароніми (від гр. *para* – поруч та *opota* – ім'я), тобто слова, близькі за своїм звучанням, але різні за значенням [5, С. 3]. Дітям логопедичної групи дуже подобається розрізняти слова схожі за звуковим складом. Такий інтерес можна

підтримати у дошкільників і під час вивчення іноземної мови, коли педагог із опорою на наочність знайомить дітей спочатку з одним, а потім з іншим словом, повторює паронімічну пару, наголошує на звуковій схожості слів, пропонує за завданням педагога відшукати відповідне зображення названого предмета. Слід пам'ятати, що, на відміну від української мови, де є досить багато слів-паронімів, доступних розумінню дошкільників [5, С. 22-127], в інших мовах таких слів обмаль. Наприклад, в англійській мові паронімічними парами можуть стати такі слова: cat – rat (кіт – щур), cake – cage (пиріг – клітка), pen – man (ручка – чоловік), cat – cap (кіт – кашкет), bill – pill (лічба – таблетка), dog – dock (собака – пристань), crackle – tackle (тріск – снасті), table – cable (стіл – кабель), sound – round (звук – фунт), lake – make (озеро – робити), book – look (книжка – дивитися); у французькій мові: plan (план) – flan (план – десерт), brume – plume (туман – перо), chat – rat (кіт – щур), cour – pour (двір – для), pose – rose (поза – троянда), mon – ton (мій – твій), rien – bien – tien (нічого – добре – твій); у німецькій мові – die Tasse – die Tasche (чашка – сумка), mein – nein (мій – ні), drei – frei (три – вільний).

Дошкільники переконуються, що слова, названі педагогом, незважаючи на звукову схожість, мають зовсім різне лексичне значення, що стимулює дітей уважніше вслухатися та при потребі виправляти чуже і власне мовлення. Це сприяє не лише удосконаленню фонематичного слуху, а й виробленню чуття ритму, розвитку вербальної пам'яті та мислення, формуванню слухового та смислового контролю.

Таким чином, при вмілій організації з боку педагогів освітньо-виховної та корекційно-розвивальної роботи, добору інноваційних технологій щодо реалізації такого процесу, використання адекватних форм і видів контролю у дошкільника поступово формується готовність до опанування мовних знань, оволодіння новими вміннями та навичками, у т. ч. і з вивчення іноземної мови, адже сучасна людина навчається та всебічно розвивається упродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.] ; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. пед. н. – К. : ТОВ "МЦФЕР–Україна", 2012. – 26 с.
2. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квіт. 2011 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу до вид. : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>
3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс / Ю. В. Рібцун. – К. : Кафедра,

2013. – 284 с.

4. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу / Ю. В. Рібцун. – Х. : Вид. група „Основа”, 2013. – 239 [1] с. – (Серія „Професійний довідник”).
5. Рібцун Ю. В. Словничок для діточок : пароніми : метод. посіб. / Ю. В. Рібцун, О. Г. Рібцун. – К. : Світич, 2012. – 136 с.

In the article revealed the general didactical aspects of learning a foreign language preschool children with speech disorders.

Keywords: preschool children with speech disorders, foreign language, work educator.

Отримано 1.9.2014

УДК 86-056.313

А.М. Савицький

ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Стаття присвячена проблемам шкільного навчання дітей молодшого шкільного віку з синдромом Дауна. Аналізується сучасний стан спеціальної освіти в Україні, зокрема особливості навчання дітей з розумовою відсталістю. В статті висвітлюються концепції індивідуалізованого навчання дітей з синдромом Дауна у спеціальних навчальних закладах. Детально розглядаються процеси розвитку просторової орієнтації дітей з даною генетичною патологією і пов'язані з ним основи здобуття освіти в молодшій школі. Здійснено аналіз сучасної спеціальної літератури щодо особливостей розвитку просторових відношень дітей з синдромом Дауна в освітніх закладах. Визначено основні методологічні положення навчання цих дітей в умовах інтеграції до загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: діти з синдромом Дауна, засоби навчання, просторові орієнтації, індивідуалізація навчання, психомоторний розвиток дітей з генетичною патологією.

Статья посвящена проблемам школьного обучения детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна. Анализируется современное состояние специального образования в Украине, в частности особенности обучения детей с умственной отсталостью. В статье освещаются концепции индивидуализированного обучения детей с синдромом Дауна в специальных учебных заведениях. Детально рассматриваются особенности пространственных ориентаций детей с