МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

ОДЕСЬКИЙ ПРИВАТНИЙ
ЗАКЛАД ОСВІТИ
«ТІКВА-ОР САМЕАХ»

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Одеса
2022

УДК 371
ББК 74

Ухвалено Вченою радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»
Протокол № 8 від 24.03.2022 р.

Рецензенти:
доктор педагогічних наук, професор Черненко Н.М.
кандидат педагогічних наук Рищак Н.І.

Сучасні проблеми навчання і виховання : збірник наукових праць
/ Упорядник І.О. Бартєнєва. Одеса, 2022. Лютий. 220 с.

У збірнику наукових праць розглядаються актуальні питання сучасної педагогічної науки. Матеріали стануть у нагоді для викладачів закладів вищої освіти, здобувачів вищої освіти, аспірантів, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШИНСЬКОГО»
ОДЕСЬКИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД ОСВІТИ «ТІКВА-ОР САМЕАХ»

© Кафедра педагогіки
Державного закладу
«Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», 2022
© Одеський приватний
заклад освіти «Тіква-Ор Самеах», 2022

Література

1. Бранський. В. Мистецтво та філософія. 1999 . 704с.

2. Васянович Г. Педагогічна етика. Навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2004. 344 с.

3. Гербарт І. Психологія . «Пантеонъ літератури ». 1895. 278 с.

4. Дістервег А. Вибірні педагогічні твори . 1956.

5. Киричук О. Основи психології. Підручник. Київ: Либідь, 2009. 632с.

6. Клімов . Є. Образ світу в різноманітних професіях, 2009. 224с

7. Мамонтов Я. Від Гуляй-Поля до Нью-Йорку.Друкарня «Українських вістей». Новий Ульм. Німеччина, 1973.

8. Хоружа Л. Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. Київ, 2011.

9. John Dewey S. Rockefeller. Religious Faith and Democratic Humanism ler. New York. : Columbia University Press, 1994. 683 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЛОГОПЕДИЧНОГО ОБСТЕЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Годових Н.І.,
вчитель-логопед
ОПЗО «Тіква-Ор Самеах»

Загальне недорозвинення мовлення – різні складні мовні розлади, при яких у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті.

Вперше теоретичне обґрунтування загального недорозвинення мовлення було сформульовано в результаті багатоаспектних досліджень різних форм мовленнєвої патології у дітей дошкільного та шкільного віку,

проведених Р. Левіною та колективом наукових співробітників НДІ дефектології (Н. Нікашина, Г.Каше, Ф. Спірова, Г. Жаренкова та ін) в 50-60-х роках XX ст. Відхилення у формуванні мовлення стали розглядатися як порушення розвитку, що відбуваються за законами ієрархічної будови вищих психічних функцій. З позицій системного підходу було вирішено питання структурі різних форм патології мовлення залежно від стану компонентів мовленнєвої системи [3, с. 172].

Правильне розуміння структури загального недорозвинення мовлення, причин, що у його основі, різних співвідношень первинних і вторинних порушень необхідне відбору дітей у спеціальні установи, для вибору найефективніших прийомів корекції та запобігання можливих ускладнень у шкільному навчанні [1, с. 420].

Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатися при найскладніших формах дитячої мовної патології: алалії, афазії, а також ринолалії, дизартрії – у тих випадках, коли виявляються одночасно недостатність словникового запасу граматичного ладу та прогалини у фонетико-фонематичному розвитку.

Незважаючи на різну природу дефектів, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є типові прояви, що вказують на системне порушення мовної діяльності. Однією з провідних ознак є пізній початок мовлення: перші слова виявляються до 3–4, а іноді до 5 років. Мова аграматична та недостатньо фонетично оформлена. Найбільш виразним показником є відставання експресивного мовлення при відносно благополучному, здавалося б, розумінні зверненої промови. Мовлення цих дітей є малозрозумілим. Спостерігається недостатня мовна активність, яка з віком без спеціального навчання різко падає. Проте діти досить критичні до свого дефекту.

Неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування у дітей сенсорної, інтелектуальної і аффективно-вольовой сфери. Зазначається недостатня стійкість уваги, обмежені можливості її розподілу.

При відносно збереженої смислової, логічної пам'яті у дітей знижено вербальну пам'ять, страждає на продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи та послідовність завдань [4, с. 21].

У найслабших дітей низька активність пригадування може поєднуватися з обмеженими можливостями розвитку пізнавальної діяльності.

Зв'язок між мовними порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку зумовлює специфічні особливості мислення. Маючи загалом повноцінними передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їх віку, діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення, без спеціального навчання важко оволодівають аналізом і синтезом, порівнянням і узагальненням [3, с. 175].

Поряд із загальною соматичною ослабленістю їм притаманне і деяке відставання у розвитку рухової сфери, яка характеризується поганою координацією рухів, невпевненістю у виконанні дозованих рухів, зниженням швидкості та спритності виконання. Найбільші труднощі виявляються у виконанні рухів по словесної інструкції.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення відстають від однолітків, що нормально розвиваються, у відтворенні рухового завдання за просторово-часовими параметрами, порушують послідовність елементів дії, опускають його складові частини. Наприклад, перекочування м'яча з руки на руку, передача його з невеликої відстані, удари об підлогу з поперемінним чергуванням; стрибки на правій та лівій нозі, ритмічні рухи під музику [1, с. 421].

Спостерігається недостатня координація пальців, кисті руки, недорозвинення дрібної моторики. Правильна оцінка немовленнєвих процесів необхідна для виявлення закономірностей атипового розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення, а також для визначення їх компенсаторного фону.

Дітей із загальним недорозвиненням мовлення слід відрізняти від дітей, які мають подібні стани - тимчасову затримку мовленнєвого розвитку. При

цьому слід мати на увазі, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення у звичайні терміни розвивається розуміння повсякденно-розмовного мовлення, інтерес до ігрової та предметної діяльності, емоційно вибіркове ставлення до навколишнього світу.

Однією з діагностичних ознак може бути дисоціація між мовленнєвим та психічним розвитком. Психічний розвиток цих дітей, як правило, протікає благополучніше, ніж розвиток мовлення. Їх відрізняє критичність до мовленнєвої недостатності. Первинна патологія мовлення гальмує формування потенційно збережених розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню мовленнєвого інтелекту. При формуванні словесного мовлення та усуненні власне мовленнєвих труднощів їхній інтелектуальний розвиток наближається до норми.

Щоб відмежувати прояв загального недорозвинення мовлення від уповільненого мовленнєвого розвитку, необхідні ретельне вивчення анамнезу та аналіз мовленнєвих навичок дитини [1, с. 421].

У більшості випадків в анамнезі не міститься даних про грубі порушення центральної нервової системи. Відмічається лише наявність не грубої родової травми, тривалі соматичні захворювання у ранньому дитинстві. Несприятливий вплив мовного середовища, прорахунки виховання, дефіцит спілкування можуть бути віднесені до факторів, що гальмують нормальний перебіг мовленнєвого розвитку. У цих випадках привертає увагу, насамперед, оборотна динаміка мовленнєвої недостатності.

У дітей з затримкою мовленнєвого розвитку характер помилок менш специфічний, ніж при загальному недорозвиненні мовлення.

Переважають помилки типу змішування продуктивної та непродуктивної форм множини, уніфікація закінчень родового відмінка множини. У цих дітей відстає від норми обсяг мовленнєвих навичок, їм характерні помилки, властиві дітям більш молодшого віку.

Незважаючи на певні відхилення від вікових нормативів (особливо у сфері фонетики), мовлення дітей забезпечує його комунікативну функцію, а в

ряді випадків є повноцінним регулятором поведінки. У них більш виражені тенденції до спонтанного розвитку, до перенесення сформованих мовленнєвих навичок за умови вільного спілкування, що дозволяє компенсувати мовленнєву недостатність до вступу до школи.

Спеціальні дослідження дітей з загальним недорозвиненням мовлення показали клінічне розмаїття проявів загального недорозвинення мовлення. Схематично їх можна поділити на три основні групи.

У дітей першої групи мають місце ознаки лише загального недорозвинення мовлення, без інших виражених порушень нервово-психічної діяльності. Це неускладнений варіант. У цих дітей відсутні локальні ураження центральної нервової системи. У їхньому анамнезі немає чітких вказівок на виражені відхилення у перебігу вагітності та пологів. Лише в однієї третини обстежуваних при докладній бесіді з матір'ю виявляються факти не різко вираженого токсикозу другої половини вагітності або нетривалої асфіксії під час пологів. У цих випадках часто можна відзначити недоношеність або незрілість дитини при народженні, її соматичну ослабленість у перші місяці і роки життя, схильність до дитячих і застудних захворювань [5, с. 16].

У психічному вигляді цих дітей відзначаються окремі риси загальної емоційної вольової незрілості, слабке регулювання довільної діяльності. Малі неврологічні дисфункції переважно обмежуються порушеннями регуляції м'язового тонусу, недостатністю тонких диференційованих рухів пальців рук, несформованістю кінестетичного і динамічного праксису.

Незважаючи на відсутність виражених нервово-психічних порушень у дошкільному віці, діти цієї групи потребують тривалої логопедичної корекційної роботи, а надалі – в особливих умовах навчання. Практика показує, що напрямок дітей з не різко вираженими мовленнєвими порушеннями до масової школи може призвести до виникнення вторинних невротичних та неврозоподібних розладів.

У дітей другої групи загальне недорозвинення мовлення поєднується з низкою неврологічних та психопатологічних синдромів [1, с. 421].

При ретельному неврологічному обстеженні дітей другої групи виявляється яскраво виражена неврологічна симптоматика, що свідчить не тільки про затримку дозрівання центральної нервової системи, але і про негрубе пошкодження окремих мозкових структур. Серед неврологічних синдромів у дітей другої групи найчастішими є такі:

– гіпертензійно-гідроцефальний синдром (синдром підвищеного внутрішньочерепного тиску);

– церебрастенічний синдром (підвищена нервово-психічна виснажуваність);

– синдроми рухових розладів (зміна м'язового тонусу).

Клінічне та психолого-педагогічне обстеження дітей другої групи виявляє наявність у них характерних порушень пізнавальної діяльності, що обумовлені як самим мовленнєвим дефектом, так і низькою працездатністю.

У дітей третьої групи має місце найбільш стійке та специфічне мовленнєве недорозвинення, яке клінічно позначається як моторна алалія. У цих дітей є ураження (або недорозвинення) кіркових мовних зон головного мозку. При моторній алалії мають місце складні дизонтогенетично-енцефалопатічні порушення. Характерними ознаками моторної алалії є такі: виражене недорозвинення всіх сторін мови – фонематичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної, всіх видів мовної діяльності та всіх форм усного та писемного мовлення [3, с. 145].

Отже, при загальному недорозвиненні мовлення у дітей порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової та смислової сторони, при нормальному слуху та інтелекті.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення належать до тієї категорії учнів, які потребують логопедичної допомоги насамперед. Поза такою допомогою вони не лише відчувають труднощі у процесі спілкування, а й опиняються у числі стійко неуспішних з рідної мови та математики.

Своєчасна та систематична допомога дозволяє подолати загальне недорозвинення мовлення та певною мірою запобігти зумовленим ним негативним наслідкам [2, с. 21].

Оптимізація корекційного навчання вимагає дотримання специфічної вимоги до його організації: необхідність одночасної роботи над усіма компонентами мовленнєвої системи – звуковою стороною мовлення та лексико-граматичним строєм. Правомірність та обов'язковість виконання цієї вимоги очевидні: в силу зниженої спостережливості до мовних явищ, недосконалого набору мовленнєвих засобів, а також невисокої здатності до перемикання, дитина із загальним недорозвиненням мовлення не в змозі з рівним ступенем уваги та зосередженості проводити усвідомлені спостереження над фонематичними, морфологічними. синтаксичними ознаками використовуваних у корекційних вправах слів та речень [4, с. 56].

Одночасна робота над усіма компонентами мовленнєвої системи здійснюється за максимальної концентрації уваги вчителя-логопеда (і учнів) на основному завданні кожного з етапів, наприклад, формування повноцінних уявлень (узагальнень) про звуковий склад слова на першому етапі, про морфологічний склад – на другому, синтаксичних узагальнень – на третьому.

Заповнення прогалин у розвитку інших компонентів мовленнєвої системи (за умови загальної підпорядкованості всієї роботи вирішенню основного завдання етапу) ведеться шляхом усного випередження.

Вирішення проблеми оптимізації корекційного навчання учнів із загальним недорозвиненням мовлення та формування у них таких важливих властивостей особистості, як розумова та мовна активність, може бути продуктивним лише тоді, коли усунення прогалин у формуванні мовленнєвих засобів та розвиток повноцінних фонетичних, морфологічних та синтаксичних узагальнень здійснюється як вид навчальної діяльності. У зв'язку з цим виконання дітьми різних видів завдань з корекції мовлення (всіх її компонентів), письма та читання слід розглядати (на перших порах) як вид

освоюваної навчальної діяльності, а пізніше – як формульоване мовленнєве вміння.

Такий підхід до організації корекційного впливу створює передумови до активного перенесення навичок, що відпрацьовуються на логопедичних заняттях і умінь в умовах роботи в класі.

Корекційні вправи повинні сприяти активізації розумової діяльності учнів, скороченню малоефективної механічної роботи, реалізації принципу взаємопов'язаності знань школярів з уміннями та навичками. І, крім того, вони повинні забезпечити повторюваність практичних дій та застосування засвоюваного матеріалу у процесі корекційно-навчальної та практичної діяльності.

Етапи корекційного навчання дітей молодшого шкільного віку з фонематичним недорозвиненням слуху:

1. Усунення прогалин у розвитку звукової сторони мовлення.

Зміст роботи з подолання відхилень у мовленнєвому розвитку: формування повноцінних уявлень про звуковий склад слова з урахуванням розвитку фонематичних процесів і навичок аналізу та синтезу слого–звукового складу слова; корекція дефектів вимови; розвиток навичок зв'язного висловлювання.

2. Усунення прогалин у розвитку лексичного запасу та граматичного ладу мовлення. Зміст роботи з подолання відхилень у мовленнєвому розвитку: уточнення наявних в дітей слів і подальше збагачення словникового запасу шляхом накопичення нових слів, які стосуються різних частин мови, і з допомогою розвитку в дітей вміння активно користуватися різними способами словотворення; уточнення значення синтаксичних конструкцій; подальший розвиток та вдосконалення граматичного оформлення мовлення.

3. Усунення прогалин у формуванні зв'язного мовлення. Зміст роботи з подолання відхилень у мовленнєвому розвитку: розвиток навичок побудови зв'язкового висловлювання; програмування сенсу та смислової структури

висловлювання; встановлення логіки (зв'язності, послідовності) викладу; точне та чітке формулювання думки у процесі підготовки зв'язного висловлювання; відбір мовленнєвих засобів, адекватних смислової концепції для побудови висловлювання у тих чи інших цілях спілкування.

У логопедії та нейропсихології розроблені та успішно застосовуються на практиці спеціальні вправи для формування немовного звукорозрізнення. Важливо поставитися до цих вправ серйозно, приділити їм стільки часу та уваги, скільки знадобиться і при цьому не забувати, що Ваші заняття мають стати привабливими та цікавими для дитини. Пропоновані ігри не вимагають пунктуального виконання, швидше за це тема для вільної ігрової імпровізації.

1. Чудо-звуки. Прослухайте з дитиною аудіозаписи природних звуків – шум дощу, дзюрчання струмка, морський прибій, весняна крапель, шум лісу у вітряний день, спів птахів, голоси тварин. Обговоріть почуті звуки – які звуки схожі, чим звуки різняться, де можна почути, які з них здаються знайомими. Починати треба з прослуховування і впізнавання звуків, що добре розрізняються між собою, потім - подібних за звучанням. Ці ж звуки слухайте на прогулянці – взимку – скрип снігу під ногами, дзвін бурульок, тишу морозного ранку. Весною – крапель, дзюрчання струмка, щебетання птахів, шум вітру. Восени можна почути як шарудить листя, шум дощу. Влітку цвіркотять ковалі, дзижчать жуки, бджоли, настирливо дзвенять комарі. У місті постійне шумове тло: машини, поїзди, трамваї, голоси людей тощо.

2. Слухай, пробуй як звучить. Досліджуйте звукову природу будь-яких предметів та матеріалів, що опинилися під рукою. Змінюйте гучність, темп звучання. Можна стукати, тупотіти, кидати, переливати, рвати, плескати.

3. Вгадай, що це звучало. Проаналізуйте з дитиною побутові шуми – скрип дверей, звук кроків, телефонний дзвінок, свисток, цокання годинника, шум води, що ллється і кипить, дзвін ложечки об склянку, шелест сторінок та

ін. Треба привчати дитину утримувати у пам'яті «голоси» всіх предметів, доводячи їх кількість із 1-2 до 7-10.

4. Шумні коробочки. Потрібно взяти два комплекти невеликих коробочок – для себе та дитини, наповнити їх різними матеріалами, які, якщо коробочку потрясти, видають різні звуки. У коробочки можна насипати пісок, крупу, горох, покласти кнопки, скріпки, паперові кульки, гудзики тощо. Ви берете коробочку зі свого набору, трясете її, дитина, заплющивши очі, уважно прислухається до звучання. Потім він бере свої коробочки і шукає серед них таку, що звучить аналогічно. Гра триває доти, доки не будуть знайдені всі пари. У цієї гри багато варіантів: дорослий трясе одну за одною кілька коробочок, дитина запам'ятовує та повторює задану послідовність різних звучань. Не забувайте змінюватись ролями і обов'язково іноді помиляйтеся.

5. Що як звучить? Зробіть з дитиною чарівну паличку, постукайте паличкою з будь-яких предметів, що знаходяться в будинку. Нехай усі предмети у Вашому домі зазвучать. Прислухайтеся до цих звуків, нехай дитина запам'ятає що як звучить і знаходить предмети, які звучали на Ваше прохання: «скажи, покажи, перевір, що звучало», «що звучало спочатку, а що потім». Дайте паличку дитині, нехай вона «озвучить» все, що потрапить їй під руку, тепер Ваша черга відгадувати і помилятися. Не забудьте взяти із собою чарівну паличку на прогулянку.

Більш складний варіант – впізнавання звуків без опори на зір. Дитина відповідає питанням: «З якого предмета я постукала? А зараз? Що схоже звучить? Де ми чули схожі звуки?

6. Де зателефонували – визначаємо напрямок звуку. Для цієї гри потрібен дзвіночок або інший предмет, що звучить. Дитина заплющує очі, Ви встаєте осторонь нього і тихо дзвоніть (гриміть, шарудіть). Дитина повинна повернутися до того місця, звідки чути звук, і із заплющеними очима рукою показати напрямок, потім відкрити очі і перевірити себе. Можна відповісти

на запитання: де дзвенить? – Зліва, спереду, зверху, праворуч, знизу. Більш складний та веселий варіант – «жмурки». Дитина в ролі ведучого.

7. Підбери картинку чи іграшку. Ви стукаєте (шелестіть, гриміть, трубіть, дзвеніть, граєте на піаніно), а дитина вгадує, що Ви робили, що звучало і підбирає відповідну картинку, іграшку.

8. Під час зміни звукового сигналу, темпу чи гучності його звучання дитина змінює характер своїх рухів. Про правила гри треба попередньо домовитись.

9. Створюємо мелодію. Вступіть у діалог з дитиною на інструментах – чергуйте «висловлювання», уважно слухаючи одне одного. Коли дитина зіграє щось структуроване, повторіть його «репліку». Продовжуйте гру, поки дитина не відпрацює свою раптову знахідку.

10. Відпрацьовуємо ритмічні структури. Ви задаєте ритм, відстукуючи його рукою, наприклад такий – 2 удари-пауза-3 удари. Дитина його повторює. Спочатку дитина бачить Ваші руки, потім виконує цю вправу із заплющеними очима.

11. Гучно-тихо. Попросіть дитину виголосити голосний звук, склад чи слово голосно, потім – тихо, протяжно, потім уривчасто, високим голосом – низьким. Варіант гри: придумайте або згадайте якихось казкових персонажів, домовтеся, хто з них як каже, а потім розігруйте невеликі діалоги, дізнавайтеся про ваших героїв по голосу, міняйтеся ролями.

12. Камертон. Запропонуйте дитині промовляти по складах будь-який віршований текст і одночасно відстукувати його ритм за правилами: відстукуються склади (кожний склад – один удар), на кожному слові, включаючи прийменники, рука чи нога змінюється.

Література

1. Волкова Л.С. Логопедия. М.: Владос, 2000. 548 с.

2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрис-Пресс, 2007. 96 с.

3. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи. М.: Академия, 1990. 248 с.

4. Кобзарева Л.Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения. Воронеж, Творческий центр Учитель, 2000. 176 с.

5. Филиппова О.В. Нарушения речи школьников: Коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовых школах. М.: Академия, 2005. 98 с.

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ГРАФІЧНИХ ОРГАНІЗАТОРІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ 5-11-х КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Катаєва В.В.,
вчитель української мови та літератури
ОПЗО «Тіква – Ор Самеах»

Перед сучасним учителем, який замислюється над потребою змін в освітньому процесі, постає цілий калейдоскоп методів, прийомів, вправ, дидактичних ігор, проблемних, ситуативно-пошукових завдань, які розвивають інтерес до пізнання, самостійне мислення, творчість. Найпродуктивніші – це активні та інтерактивні технології, застосовуючи які, освітній процес відбувається шляхом створення оптимальних умов для розвитку творчих можливостей учнів, зацікавлення учнів роботою над твором як явищем мистецтва слова, навчання основним принципам аналізу прочитаного, вмінню розуміти і цінувати художнє слово, пошуку нових джерел інформації, а також взаємодії всіх його учасників (і вчителів, і учнів), а роль вчителя трансформується: з організаторської, де учень – об’єкт навчання, на лідера групи учнів.

Ми зупинимося на одному з аспектів реалізації компетентнісного підходу – розвитку критичного мислення школярів, зокрема, на уроках