

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕРІЗКО ВИРАЖЕНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

*Марина ТУНИЦЬКА, доктор, конференціар,
Бельцький державний університет, Молдова*

***Summary:** The article describes the features of social emotions for children with mild underdevelopment of speech, it presents work on derivational models in the conditions of co-education with normally speaking children.*

У сучасній світовій освітній політиці, за підтвердженням аналізу науково-педагогічних джерел та міжнародних нормативно-правових документів, розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: майнстрімінг, інтеграція, інклюзія. Дана термінологічна лексика в останні роки досить широко використовується і в Молдові.

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [3; 7].

Відповідно до умов інклюзивного навчання усі учні є повноправними особистостями дитячого колективу, забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, психолого-педагогічним супроводом.

Слід зазначити, що основоположні засади інклюзивного навчання викладено у Саламанкській декларації. У міжнародному документі наголошується, що «основним принципом інклюзивного навчання є те, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, незважаючи на жодні труднощі чи відмінності між ними. Інклюзивні школи повинні визнавати й ураховувати різні потреби своїх учнів приведенням у відповідність методів та темпу навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи відповідні навчальні плани, організаційні заходи, стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громад, де проживають учні» [6].

Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога навчального закладу. Вчитель має сприймати учнів з особливими освітніми потребами, як і усіх дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, до колективних форм навчання та групового розв'язання завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі спільні проекти, лабораторні дослідження тощо. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти здорових людей. Цей принцип обґрунтовано у низці міжнародних документів, покладений в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що впроваджується з метою реалізації їх [4; 3].

Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Все це сприяє налагодженню дружніх стосунків. «Діти вчать ся природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги» [3; 10].

Молодшим школярам недостатньо знати правила поведінки, їм необхідно засвоїти емоційне ставлення до цих норм, щоб бажання їх дотримуватись набуло особистісного сенсу. І тут важливою постає мовна поведінка, її планування, завдяки якому учень переходить від існування в ситуації до існування в часі.

У дітей із мовленнєвим порушенням спостерігається знижена активність у соціумі, а це впливає на формування соціальної поведінки, на складність «переносити» їх знання про мораль у реальне життя (А. В. Ястребова, О. Е. Грибова, В. К. Воробьева, Г. С. Гуменная, Р. Е. Левина, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская). На розходження моральних знань і реальних вчинків таких дітей впливає також невідповідність теоретичних настанов дорослих «що є добре, а що зле» й їх повсякденних дій, що спостерігають діти з недорозвиненим мовленням. Іноколи те, що засуджується дорослими «теоретично», зустрічається в практиці їх же поведінки. Тоді як дорослі повинні бути взірцем для наслідування дітей, а особливо дітей з недорозвиненим мовленням.

Навчаючи таких дітей, педагог перш за все враховує їх обмежені комунікативні здібності, дефіцит концентрації уваги та пам'яті, низький рівень працездатності, швидко втомлюваність, а також брак позитивних міжособистісних стосунків з однокласниками. Усе це негативно впливає на емоційний стан дитини з порушенням мовлення, на її статусне становище в групі одноліток. Тому найважливішою умовою навчання постає постійне моделювання соціальних ситуацій, в яких може опинитися молодший школяр з недорозвиненим мовленням у повсякденному житті. Такі завдання сприятимуть формуванню правильних способів поведінки у суспільстві.

В аспекті формування мовної компетенції у таких школярів особливу зацікавленість викликає робота над словотвором. Це зумовлено тим значним впливом, який справляє словотвір на розвиток мовної компетенції та мовленнєвої комунікації в цілому, а саме шлях до збагачення лексики, до формування вмінь змінювати граматичні форми слова та опанувати орфографію. Саме через це увагу до словотвору виявляло багато науковців, серед яких М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, С. Н. Цейтлін, О. М. Шахнарович, Д. Б. Ельконін, М. Н. Юрьєва та інші. На труднощі дітей з недорозвиненим мовленням в оволодінні процесами словотвору вказували Н. С. Жукова, Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, Е. Ф. Соботович, Г. В. Чиркіна тощо. Т. В. Туманова у своїх працях доводить, що недорозвинення словотвірної системи мови не залежить від віку дитини, а пов'язане зі структурою її мовлення [8; 41].

За даними експерименту Т. В. Туманової, 45 % таких дітей, незважаючи на логопедичну та педагогічну роботу, не можуть дібрати перевірний варіант до утвореного слова. Вони або замінюють граматичну форму початкового слова [Приклади наші] *читач – читала*, хоча має бути * *той, хто читає*, або утворюють власний неологізм (*читальник*), або користуються асоціативним принципом (*скрипкач*).

Спираючись на дослідження віщезазначеного дослідника, ми також провели експеримент, спрямований на визначення ступеня сформованості словотвірних навичок у дітей 2 кл. Малиновської гімназії Ришканського району Республіки Молдова (українське село, в якому вивчається українська мова і де в 2 класі є 4 дітей з нерізко вираженим недорозвиненням мовлення). Із завданням на творення зменшувально-пестливих слів за допомогою суфіксів (*стілець, миска, сани, річка, став*) проблемні учні справились не всі. Троє із чотирьох утворили форми «*стілечик, санечка, ставчик*» замість унормованих «*стільчик, санчата, ставочок*». Утворення назв дитинчат тварин та птахів у цілому не викликало труднощів та помилок (у *качки ... – ? кішки – ?, гуски – ?, курки – ?*), хоча один учень дав відповідь (*качатко, гусятко, котенятко*).

Серйозної роботи потребують назви, утворені суплетивним способом (у *вівці ... – ? у кобили... – ?, у свині... – ?, у корови... – ?*). Діти з проблемами мовлення навели такі варіанти: *вівцятко, вівчик, вівцик, кобильчик, кобелітко, свинятко, свинчук, свинчик, коровчик, тельчик, телянок*.

Щоб второкласники утворили відносні прикметники, ми поставили питання: «Що із чого зроблено?» Із *скла.. – , дерева... – , гуми... – хутра... – , паперу*. Помилки: *деревляний* (замість *дерев'яний*), *хутрянний* (замість *хутровий*), *папірянний* (замість *паперовий*). Тут представлено назви діалекту села.

Результати експерименту свідчать про відносну сформованість у проблемних школярів словотвірних навичок на матеріалі якісних прикметників, проте несформованість словотвірної компетенції в більшості назв негативно впливає на оволодіння усною та письмовою формами мовлення. Отже, типовими помилками в галузі словотвору можна вважати: зміну граматичної форми вихідного слова замість добору перевірного варіанта; добір слова, близького за фонетичним складом; за

асоціативним принципом, утворення нових слів з суфіксами, не властивими українській мові, а також творення назв дитинчат тварин суплетивним способом.

Типологія помилок є аргументом на користь удосконалення роботи щодо словотвору. Проблемні учні на першому етапі навчаються орієнтуватися в формуально-семантичній структурі слів, отже формують узагальнене сприйняття морфеми.

На другому етапі вчитель формує уміння, а згодом і навички усвідомленого творення похідних слів. Звертаємо увагу, що розвиток словотвірних можливостей частин мови здійснюється тут паралельно: іменники, прикметники та дієслова. Добираючи лексичний матеріал для спеціальних вправ, враховуємо принцип поділу слів на похідні та твірні й водночас спираємось на продуктивні словотвірні засоби – це перш за все суфікси для творення іменних частин мови та префікси при творенні дієслів. На першому етапі уточнюється лексичне значення твірного слова, слово з твірною основою зіставляється з похідним, відзначається спільність і відмінність звукового складу порівнювальних слів, звертається увага на спільний корінь і відмінні афікси, відшуковуються спільнокореневі слова у зв'язному тексті з наступним визначенням у них кореневої морфеми.

Під час зіставлення твірного і похідного слів використовуються їх графічні схеми. Спочатку складається графічна схема кореневої морфеми, до якої додаються графічні позначки звуків, що є афіксальними морфемами.

У такій спосіб розриваються й удосконалюються словотвірні навички, а це шлях до опанування потенційного словника, а значить збагачення тезаурусу учнів пасивною лексикою, яка при цілеспрямованій роботі згодом потрапить до активної. Учні набувають знань про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії, поповнюючи кількісно та якісно свій активний словник, паралельно відшуковують у них корінь, як вогник у ліхтарі, без якого слово не може жити, тобто функціонувати у мовленні.

У результаті такої роботи діти з недорозвиненим мовленням не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотвірних елементів, усвідомлюють різноманітність та багатство творення нових слів.

Литература:

1. Ветошкин, С. А. *Социальное исправление поведения* // Мир образования – образование в мире. – 2005. – № 1 (17). – С. 64-71.
2. Выготский, Л. С. *Проблемы дефектологии*. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
3. Колупаєва, А. А., Савчук, Л. О. *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Науково-методичний посібник. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с, с. 7-11.
4. Круду, Валентин. *Инклюзивное образование в Республике Молдова: пути и подходы*. – Москва, 27-29 сент., 2011 г. www.unicef.org. об.02.2013.
5. Левина, Р. Е. *Связь аномалий речевого развития с состоянием гностических и регуляторных процессов* // Тез. докладов VI сессии по дефектологии. – М.: Просвещение, 1971. – с. 117.

6. «Саламанкська декларація: Рамки дій з освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994).
7. Соботович, Є. *Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку* / Є. Соботович / Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – с. 3-7.
8. Туманова, Т. В. *К проблеме развития процессов словообразования у младших школьников с общим недоразвитием речи* // Дефектология. – 2004. – № 5. – с. 34-41.