

Геращенко С. І., Коновальчук М. В.

ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Стаття присвячена проблемі розвитку мовлення у розумово відсталих дітей. У статті проаналізовані різні погляди науковців щодо визначення специфічних порушень мовлення та особливостей засвоєння розумово відсталими дошкільниками системи фонетичних, лексичних і граматичних узагальнень, що позначаються на стані їхнього імпресивного та експресивного мовлення.

Ключові слова: розумово відсталі діти, мовлення, мовленнєва діяльність.

Модернізація освітньої галузі, передбачає запровадження конструктивно нових підходів до організації навчально-виховної роботи дошкільних установ, особливо таких, що мають корекційно-розвивальну спрямованість.

Державний стандарт спеціальної освіти передбачає різнобічний розвиток та виховання особистості через формування у дітей повноцінних мовленнєвих умінь та навичок.

Усвідомлення проблеми мовної освіти та її реалізації в спеціальному дошкільному навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю, зумовлює підвищення теоретичного і методичного рівня навчання і виховання розумово відсталих дітей. Проблема розвитку мовлення у розумово відсталих дітей дошкільного віку є особливо актуальною на сучасному етапі розвитку науки та практики корекційної освіти.

У науково-методичній літературі наводяться дані про специфічні порушення засвоєння розумово відсталими дошкільниками системи фонетичних, лексичних і граматичних узагальнень, що позначаються на стані їхнього імпресивного та експресивного мовлення (Р. І. Лалаєва, Р. Є. Левіна, Л. Г. Парамонова, Є. Ф. Соботович, О. М. Усанова, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.).

Характеризуючи мовлення розумово відсталих дітей науковці і практичні працівники вказують на те, що відставання у мовленнєвому розвитку даної категорії дітей починається у ранньому віці і продовжує накопичуватись. Внаслідок цього у розумово відсталих дітей дошкільного віку відсутня готовність до усвідомлення та оволодіння мовленнєвими засобами, а саме: не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку як предметна діяльність, інтерес до навколишнього, емоційно-вольова сфера, емоційне спілкування з дорослими, несформовані фонематичні

процеси, нерозвинуті органи артикуляційного апарату, що перешкоджає повноцінному розвитку мовлення. Як відомо, бідний словниковий запас, своєрідність загального психічного розвитку, недорозвинення фонематичних процесів, порушення функції узагальнення та абстрагування, загальне недорозвинення мовлення безпосередньо впливають на процес формування і розвитку мовлення розумово відсталих дітей.

За Г. Є. Сухарєвою виділяється 2 групи олігофренії: 1) олігофренія з недорозвиненням мовлення, 2) атипова олігофренія, ускладнена мовленнєвим розладом. У першій групі розумово відсталих дітей має місце недорозвинення мовлення, цілком обумовлене рівнем інтелектуального порушення; у другій групі, особливо у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, крім недорозвинення мовлення відмічаються різноманітні клінічні мовленнєві порушення.

Р. І. Лалаєв, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірова, О. А. Стрєбєлева, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та інші зазначають, що за рівнем мовленнєвого розвитку розумово відсталі діти поділяються на групи, серед яких є: розумово відсталі діти, які зовсім не володіють мовленням; розумово відсталі діти, які володіють невеликою кількістю побутових слів і простими фразами; діти з формально розвинутим мовленням. Але всіх їх об'єднує обмежене розуміння зверненого мовлення, нерозуміння ситуації спілкування, відірваність мовлення від діяльності, недостатня граматична оформленість висловлювань.

При розумовій відсталості через загальний недорозвиток психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено, а низький рівень інтелекту відповідно відображається на мовленнєвому розвитку дитини. Особливості розвитку практичної та пізнавальної діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Розумово відстала дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими.

Виділяють декілька причин порушення мовлення у розумово відсталих дітей, а саме:

- органічні (недорозвинення, вибіркове ураження головного мозку);
- функціональні (порушення співвідношення процесів збудження та гальмування у центральній нервовій системі);
- психоневрологічні (порушення роботи вищих психічних функцій);
- соціально-психологічні (несприятливий вплив довкілля) [5].

Для докладнішого вивчення особливостей мовленнєвого розвитку розумово відсталих дошкільників постає необхідність виокремити специфічні структурні складові мовленнєвої діяльності.

Використання нейро- та психолінгвістичного вчення про структуру мовленнєвої діяльності розумово відсталих дошкільників дає змогу виявити диференційовані механізми їх мовленнєвих порушень і на цій основі розробити систему корекційного навчання з розвитку мовлення у зазначеної категорії дітей.

Серед дітей дошкільного віку із особливостями психофізичного розвитку значну частину становлять діти із розумовою відсталістю, специфіка мовленнєвого розвитку яких полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. Низький рівень мовленнєвої компетенції у розумово відсталих дітей постає серйозною перешкодою для опанування ними навичок спілкування рідною мовою, призводить до появи численних помилок в усному і писемному мовленні під час навчання у початковій школі, стає причиною відставання у засвоєнні предметів мовного циклу, а також цілісної системи шкільних знань. Виникнення труднощів у мовленнєвому розвитку дитини гальмує її соціальний розвиток в цілому. Мовлення розумово відсталих дітей значно відрізняється від мовлення дітей з нормальним інтелектом. Характеризуючи мовлення розумово відсталих дітей науковці і практичні працівники вказують на бідний словниковий запас, неправильне розуміння і неточне використання слів розумово відсталими учнями, що перешкоджає повноцінному розвитку мовлення, зокрема діалогічного мовлення.

Б. П. Пузанов стверджує, що порушення пізнавальної діяльності у розумово відсталих учнів утруднює аналіз мовленнєвої ситуації та використання набутого мовленнєвого досвіду під час створення висловлювань. Крім того, потреба в спілкуванні у даної категорії дітей значно знижена, що пов'язано з несформованістю пізнавального інтересу. Одна з причин порушення процесу розвитку мовлення у розумово відсталих дітей, як відомо, є недорозвиток емоційно-вольової сфери. Емоції у даної категорії дітей відмічаються недостатньою диференційованістю, характерною нестабільністю та різкими змінами настрою, що стійко впливає на всі форми соціальних контактів.

Вчені Л. С. Виготський, Л. В. Занков, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, О. М. Леонтьєв, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, М. О. Савченко, Є. Ф. Соботович, Г. А. Каше, М. С. Певзнер вивчали особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей, виявили характерні особливості їх усного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій.

При розумовій відсталості порушення мовлення носить системний характер. Порушуються всі системи мовлення: фонетико-фонематична, лексична та граматична [1, 5].

Порушення звуковимови при розумовій відсталості трапляється значно частіше, ніж при збереженому інтелектуальному розвитку.

Дослідження Р. І. Лалаєвої показали, що у розумово відсталих дітей переважає поліморфне порушення звуковимов. Недостатність диференціації фонем, близьких за звучанням, труднощі звукового аналізу слова, зниження точності, координованості роботи артикуляційного апарату, складність контролю над правильністю вимови зумовлюють у розумово відсталих дітей фонетико-фонематичні вади. Дефекти вимови у розумово відсталих дітей є наслідком порушення звукового аналізу і синтезу слів, що негативно впливає на подальший розвиток мислення й мовлення розумово відсталої дитини, створюючи перешкоди для опанування морфологічною і граматичною будовою мовлення.

Порушення вимови звуків у розумово відсталих учнів, за В. Г. Петровою, виявляються у трьох варіантах. По-перше, повне невміння вимовляти той чи інший звук (дитина або пропускає його, або замінює іншим). По-друге, неправильне використання звуків, що виражається у різноманітних нестійких замінах одного звуку іншими, дещо подібними за звучанням або артикуляцією. По-третє, спостерігається спотворена вимова низки звуків, викликана неправильно сформованим артикулюванням або недиференційованою вимовою двох або декількох звуків.

Зазвичай ці недоліки перешкоджають навчанню грамоти й переносяться на письмо. В основі цих дефектів можуть бути такі причини: несформованість дрібних мовленнєво-рухових і слухових диференціацій; недостатня спрямованість уваги розумово відсталої дитини на власне мовлення; нечіткість фонематичних уявлень про звуковий склад слова у зв'язку з недостатністю таких інтелектуальних операцій, як спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, порівняння слів за звучанням, слухова пам'ять.

Наявні мовленнєві стереотипи через властиву розумово відсталім дітям інертність нервових процесів виявляються патологічно стійкими. Переучування, яке є непростим для нормальних дітей, у розумово відсталих відбувається особливо важко. Вони знову і знову повертаються до звичної неправильної вимови. Поставлені звуки автоматизуються повільно, з великими труднощами.

Крім порушення звуковимови у мовленні розумово відсталих дітей можна виокремити монотонність, сповільненість, відсутність логічного наголосу, інтонаційні дефекти.

Повільне розширення словника розумово відсталих дітей пов'язане з тим, що вони, сприймаючи висловлювання, не помічають у ньому незнайомих слів. Нове слово вони часто уподібнюють зі значенням іншого, знайомого, близького за звучанням. Якщо діти з нормальним психофізичним розвитком можуть здогадатися про зміст нового слова із

контексту або поцікавитись його значенням у дорослих, то для розумово відсталих дітей поява незнайомого слова може зруйнувати розуміння усього повідомлення. Це свідчить про те, що у розумово відсталих дітей тривалий час зберігається ситуативне значення слова. Семантична ж загрузка слова тривалий час не усвідомлюється ними.

До причин сповільненого розвитку мовлення розумово відсталих дітей, на думку Р. І. Лалаєвої можна також віднести властивий їм загальний моторний недорозвиток, який порушує процес дієвого, активного знайомства дитини з навколишнім світом і накопичення уявлень про нього.

Бідність словника розумово відсталих дітей, як зазначає А. І. Липкіна призводить до неправомірно частого вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення розумово відсталі дитини одноманітним, шаблонним і неточним. З одного боку, ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого – ускладнюється побудова власних висловлювань.

А. К. Аксьонова, Н. М. Барська, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнезділов, Г. М. Дульнев, Н. П. Кравець, Р. І. Лалаєва, А. І. Липкіна, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, З. Н. Смірнова, Н. В. Тарасенко, Т. К. Ульянова, М. П. Феофанов, Ж. І. Шиф у своїх дослідженнях констатують, що у словнику розумово відсталих дітей мало слів, які мають узагальнююче значення. Діти не завжди вірно їх розуміють. Між словом і образом предмета у розумово відсталих дітей у ряді випадків немає необхідної відповідності. Діти називають предмет, але не можуть впізнати його серед інших. Узагальнюючі та абстрактні терміни засвоюються розумово відсталими дітьми лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дуже рідко.

Н. В. Тарасенко звернула увагу, що в словнику розумово відсталих дітей майже відсутні прикметники. Так, описуючи предмет, розумово відсталі діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форму, якість поверхні тощо). Особливо повільно відбувається розширення словника прикметників, що позначають особистісні якості людини. Замість прикметників у цьому випадку розумово відсталі школярі використовують іменники.

У дослідженнях Н. П. Кравець, В. Г. Петрова, Г. С. Піонтківська, З. Н. Смірнова, Т. К. Ульянова зазначається, що у розумово відсталих дітей обмежений запас прислівників. Він містить такі прислівники, як “тут”, “там”, та деякі інші. У ряді випадків, не знаючи, як треба назвати предмет, його частину або дії, діти застосовують вказані займенники (“цей”, “той”). Лише завдяки спеціальному навчанню діти навчаються користуватись такими словами, як “завтра”, “багато”, “далеко” і т. п. Розумово відсталі діти часто змішують різні за значенням прислівники.

В. В. Вавіна зазначає, що дієслова, які розумово відсталі діти

використовують у власному мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, розумово відсталі діти часто використовують лише одне дієслово – “робити”. Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів, що позначають напрям руху. Більша частина дієслів, які використовують розумово відсталі означають переміщення предметів у просторі. У мовленні розумово відсталих дітей мало дієслів, які передають стан, прояви та зміни ознак.

Характерною особливістю мовлення розумово відсталих дітей, на думку Г. С. Піонтківської є часте використання особових та вказівних займенників (він, той, цей, там, туди та ін.), якими вони заміняють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань, робить останні недостатньо об’єктивізованими.

Великі труднощі відчувають розумово відсталі діти при використанні прийменників. Неадекватно розумово відсталими дітьми використовуються прийменники, подібні за значенням (на-в, на-над).

Проте мовлення розумово відсталих дітей характеризується не лише бідністю словника. При розумовій відсталості спостерігається неточність використання значення слів. Діти можуть довільно переносити назву одного об’єкта на інший. Наприклад, називають лапи тварини ногами, дзьоб птаха – ротом. Порушення семантичних полів слів призводить до того, що розумово відсталі діти можуть не розрізняти поняття “форма” і “колір”, “місяць” і “пора року” тощо.

Дітям з розумовою відсталістю важко усвідомити багатозначність слів. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне значення, що ускладнює для них розуміння мовлення у тих випадках, коли слово використовується в іншому своєму значенні.

Процес мовленнєвого висловлювання охоплює такі складні розумові дії, як програмування, вибір мовних одиниць, адекватних задуму, багаторівневий контроль за правильністю побудови фрази, використання граматичних конструкцій, вимови слів. Цими розумовими діями розумово відсталі діти володіють на низькому рівні.

Семантична структура речення відображає структуру ситуації, про яку в ньому йдеться. Щоб навчитися правильно будувати висловлювання, слід сприймати ситуацію диференційовано, виділяти в ній суб’єкт, дію, об’єкт, на який дія спрямована. Розумово відсталі діти тривалий час сприймають ситуацію синкретично, неподільно, глобально, що є однією з причин пізнього і неправильного формування фразового мовлення.

Мовлення розумово відсталих дітей складається з простих, непоширених, часто неповних і неправильно побудованих речень. Висловлювання можуть бути однослівними і мати синкретичний характер –

коли одним словом позначається ситуація чи подія. Їхні розповіді становлять ланцюжок із граматично однозначних речень. У зв'язку з невмінням диференціювати суб'єкт від дії, відокремити від дії об'єкт або знаряддя діти пропускають головні члени речення, не розуміють запитань до другорядних членів речення.

Учні не вміють узгоджувати слова у реченні, допускають синтаксичні помилки. Вони не розуміють і не вміють користуватися синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень. Найскладнішим для засвоєння виявляється орудний відмінок. Потребує спеціальної уваги й те, як розумово відсталі діти користуються такими граматичними категоріями, як рід, число. Стійкість таких помилок Є. Ф. Соботович пояснює тим, що дитина фіксується на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення, не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин.

Та сама причина зумовлює невміння розумово відсталих дітей використовувати словотворчі суфікси й префікси. За даними Є. Ф. Соботович, розумово відсталі діти не вміють здійснювати словотворення.

Спеціальне навчання сприяє подолання вад граматичної будови мовлення дітей з розумовою відсталістю. Діти навчаються правильно будувати прості поширені речення, вживати різні граматичні конструкції. Проте самостійна вербалізація складних взаємовідношень залишається для них недоступною.

Зв'язне мовлення являє собою найбільш складну форму мовної діяльності. Вона носить характер систематичного послідовного розгорнутого викладення.

Становлення зв'язного мовлення у розумово відсталих дітей здійснюється уповільненими темпами й характеризується певними особливостями. Розумово відсталі школярі досить тривалий час затримуються на етапі питально-відповідної форми мови. Перехід же до самостійного зв'язного висловлювання дуже важкий для цих дітей і в багатьох випадках затягується аж до старших класів. Розумово відсталі діти потребують постійної стимуляції з боку дорослого, у систематичній допомозі, що виявляється або у формі питань, або в підказці. Більше легкою для засвоєння є ситуативне мовлення, тобто мовлення з опорою на наочність, на конкретну ситуацію.

Порушення зв'язного мовлення у розумово відсталих дітей обумовлені багатьма факторами: недостатнім аналізом ситуації, труднощами виділення з ситуації істотних і другорядних компонентів (елементів), порушенням програмування змісту зв'язного тексту, недорозвиненням здатності утримувати програму, невмінням розгортати змістовну програму у вигляді серії речень, зв'язаних між собою.

Поряд з порушенням пізнавальної діяльності, недорозвинення

зв'язного мовлення обумовлено недостатньою сформованістю діалогічного мовлення. Розумово відсталі діти часто не усвідомлюють необхідності передавати зміст якої-небудь події так, щоб воно було зрозуміло слухачу, вони не орієнтуються на співрозмовника.

Ще більш складним для школярів з інтелектуальною недостатністю є монологічне мовлення, яке потребує дотримання певної логічної послідовності висловлювання. Щоб щось розповісти, дуже тривалий час розумово відсталі діти потребують постійної стимуляції у вигляді запитань. Без такої допомоги їхні висловлювання є фрагментарними, непослідовними, малозрозумілими, з великою кількістю повторів та персеверацій. Для організації та підтримання діалогу вони потребують зовнішніх орієнтирів у вигляді плану, опорних слів, наочності.

Отже, розумова відсталість викликає у дітей порушення формування інтелектуального компонента всіх сторін мовленнєвої діяльності, тому до періоду шкільного навчання діти підходять з недостатнім рівнем мовленнєвого розвитку, що ускладнює процес оволодіння ними знаннями та вміннями.

Це свідчить про необхідність комплексного дослідження проблеми формування усного мовлення у розумово відсталих дошкільників, спрямованого на розробку шляхів корекційної роботи з формування та розвитку усного мовлення у розумово відсталих дошкільників

Проблема розвитку мовлення розумово відсталих дітей не є новою для логопедії. Вона неодноразово розглядалась у працях М. Хватцева, Р. Левіної, Т. Філічевої, О. Мастюкової, Г. Чиркіної, Є. Соботович, М.Гріншпуна та ін. Однак сучасний рівень наукових знань про мову та мовленнєву діяльність, що знайшли відображення в лінгвістичних, психолого-педагогічних, психо- та нейролінгвістичних дослідженнях, вимагає переоцінки та уточнення основних підходів, принципів та засобів організації та проведення корекційної роботи з розвитку мовлення розумово відсталих дітей дошкільного віку.

Використана література:

1. *Вавіна Л. С.* Формування в учнів допоміжної школи навичок усного зв'язного мовлення / Л. С. Вавіна // Дефектологія. – 1997. – № 4.
2. *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы / Вера Георгиевна Петрова. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
3. *Тарасун В. В.* Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок дітей з труднощами у навчанні : наук.-метод. посіб. / В. В. Тарасун . – К., 1998. – 104 с.
4. *Спирова Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л. Ф. Спирова. – М., 1980. – 126 с.
5. *Соботович Е. Ф.* Методичні рекомендації з розвитку мови в учнів молодших класів допоміжної школі / Е. Ф. Соботович. – К. : РУМК, 1989. – 70 с.

References:

1. *Vavina L. S.* Formuvannja v uchniv dopomizhnoi shkoli navichok usnogo zv'jaznogo movlennja / L. S. Vavina // Defektologija. – 1997. – № 4.
2. *Petrova V. G.* Razvitie rechi uchashhihsja vspomogatel'noj shkoly / Vera Georgievna Petrova. – M. : Prosveshhenie, 1977. – 200 s.
3. *Tarasun V. V.* Naukovo-metodichni osnovi formuvannja znan', umin' ta navichok ditej z trudnoshhami u navchanni : nauk.-metod. posib. / V. V. Tarasun. – K., 1998. – 104 s.
4. *Spirova L. F.* Osobennosti rechevogo razvitija uchashhihsja s tzazhelymi narushenijami rechi. / L. F. Spirova. – M., 1980. – 126 s.
5. *Sobotovich E. F.* Metodichni rekomendacii z rozvitku movi v uchniv molodshih klasiv dopomizhnijskoli. / E. F. Sobotovich. – K. : RUMK, 1989. – 70 s.

ГЕРАЩЕНКО С. І., КОНОВАЛЬЧУК М. В. К вопросу изучения особенностей речевого развития умственно отсталых детей.

Статья посвящена проблеме развития речи умственно отсталых детей. В статье проанализированы различные взгляды ученых относительно определения специфических нарушений речи и особенностей усвоения умственно отсталыми дошкольниками системы фонетических, лексических и грамматических обобщений, которые влияют на состояние их импрессивной и экспрессивной речи.

Ключевые слова: умственно отсталые дети, речь, речевая деятельность.

GERASENKO S. I., KONOVALCHUK M. V. To question of study of features of vocal development mentally of backward children.

The article deals with the problem of broadcasting in mentally retarded children. The article analyzes the different views of scientists to determine the specific features of Language and assimilation mentally retarded preschoolers system of phonetic, lexical and grammatical generalizations that affect the condition of their impressive and expressive speech.

Key words: mentally retarded children, speech, speech activity.

УДК 378.147

Джога О. В.

ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Робота присвячена обґрунтуванню (на підставі цілісного наукового аналізу проблеми технологізації вищої освіти) необхідності застосування професійно-орієнтованих технологій навчання та експериментальній перевірці їх ефективності у процесі фахової підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Для вирішення поставлених завдань у роботі визначені та розкриті принципи застосування професійно-орієнтованих технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців, провідними серед яких є: системної цілісності; діагностичної, диференційованої цілеспрямованості; стимулювання й мотивації позитивного ставлення студентів до навчання; гнучкого алгоритму та варіативності навчання; професійної доцільності; синергетичної інформаційної підтримки навчання; визначено та схарактеризовано організаційно-педагогічні