

одиницю стратегічно доцільно розглядати у контексті форм зовнішнього усного мовлення: діалогічного, монологічного та полілогічного (групового) як особливих видів реалізації мовленнєвої діяльності (О. Леонтьєв, М. Жинкін, І. Зимня).

Таким чином, текст як психолінгвістична одиниця діагностичної роботи порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку при дизартріях представлений через призму лінгвістичного та психолінгвістичного бачення, що поглиблює знання про текст як форму усного мовлення, вербальний твір; текст розглядається у контексті структурних одиниць мовленнєвої діяльності, а саме при дослідженні рівня смислового зв'язного мовлення (дослідження основних форм зовнішнього усного мовлення: діалогічного, монологічного та полілогічного (групового) як особливих видів реалізації мовленнєвої діяльності та дослідження текстових категорій: зв'язності, послідовності, логіко-смислової організації тексту). Такий системний підхід відображений у психолінгвістичному напрямі дослідження стану сформованості усного мовлення дітей-дизартриків з комплексним поєднанням лінгвістичного та нейропсихологічного напрямів дослідження зазначеної проблеми. Даний підхід, на нашу думку, дозволить здійснити не лише глибинний аналіз механізмів дефекту та його структури, але й визначити напрями корекції порушень усного мовлення при тяжких мовленнєвих вадах, зокрема при дизартріях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т.4: Детская психология // Под ред. Эльконина Б.Д.- М.: Педагогика, 1984.
2. Глухов В.П. Основы психолінгвістики. – М., 2008.
3. Зимня И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.
4. Зимня И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1976.
5. Инфантова Г.Г. Реализация категории связности в устном тексте: Текст. Структура и семантика. Т. 1. - М., 2001.
6. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М., 1975.
7. Лаптева О.А. Дискретность в устном монологическом тексте // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. Виноградовские чтения, XI. М. 1982.
8. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.
9. Леонтьев А.А. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
10. Шевченко Н.В. Основы лингвистики текста. Саратов, 2000.

УДК 376.36:372.46

ОСОБЛИВОСТІ СУКЦЕСИВНОГО ТА СИМУЛЬТАННОГО АНАЛІЗУ І СИНТЕЗУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Голуб Н.М.

кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

У статті розглянуто особливості суцесивного та симультанного аналізу і синтезу в молодших школярів з психо-мовленнєвими порушеннями при виконанні ними письмових завдань на встановлення правильної послідовності букв і складів у слові, слів у реченні, речень і окремих фрагментів у тексті.

В статье рассмотрены особенности суцесивного и симультанного анализа и синтеза у младших школьников с психо-речевыми нарушениями при выполнении ими письменных заданий на установление правильной последовательности букв и слогов в слове, слов в предложении, предложений и отдельных фрагментов в тексте.

The article deals with successive and simultaneous analysis and synthesis particularities in primary school children with psycho-speech disorders in the process of performing writing tasks the objective of which is to reestablish the correct order of letters and syllables in a word, of words in a sentence, of sentences, and of several sense bearing fragments in the text.

Ключові слова: суцесивний та симультанний аналіз і синтез, дитячий церебральний параліч, затримка психічного розвитку, загальне недорозвинення мовлення, порушення писемного мовлення.

Ключевые слова: суцесивный и симультанний анализ и синтез, детский церебральный паралич, задержка психического развития, общее недоразвитие речи, нарушения письменной речи.

Keywords: successive and simultaneous analysis and synthesis, infantile cerebral palsy, mental retardation, general underdevelopment of speech, writing disorder.

Формування писемного мовлення пов'язане з поступовим переведенням ряду психічних процесів на більш високий рівень їх функціонування (Б. Ананьєв, Л. Виготський, М. Жинкін, О.О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ельконін), із зростанням рівня усвідомленості та довірливості виконуваних розумових і практичних дій. Писемно-мовленнєву діяльність при цьому можна визначити як форму мисленнєво-мовленнєво-мовної діяльності, оскільки явища мислення, мовлення та мови необхідно розглядати у їх єдності (П. Блонський, Л. Виготський, В.Гумбольдт, В. Дорошеєвський, А. Кірьянов, О. Потєбня, В. Радзіховська, О.Соколов, Ф. де Соссюр, С. Рубінштейн та ін.).

Л. Виготський [1] підкреслює те, що центральне значення для всієї структури свідомості й для всієї системи психічних процесів має розвиток саме мислення, яке забезпечує «інтелектуалізацію» всіх інших функцій. Мислення тісно пов'язане як з функцією формування образів, так із мовленнєвою функцією, тому механізми їхнього розвитку нерозривні та взаємообумовлені.

Одними з важливих операцій мисленнєво-мовленнєво-мовної діяльності є суцесивний та симультанний аналіз і синтез. У дітей з різними формами дизонтогенезу формування аналітико-синтетичної діяльності є цілком недостатнім. Недорозвинення суцесивного та симультанного аналізу й синтезу гальмує формування навичок писемного мовлення, спричиняє своєрідний характер недоліків писемно-мовленнєвої діяльності у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР), із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), із порушеннями мовлення (ПМ) при ДЦП (А. Гермаковська, Р. Грановська, В. Ковшиков, О. Корнев, Р. Лалаєва, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

Метою статті є визначення особливостей суцесивних та симультанних процесів у молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком та учнів з порушеннями психо-мовленнєвої сфери (при ЗПР, ДЦП, ЗНМ).

Розглядаючи механізми опанування учнями програмною інформацією, треба виділити ряд факторів, що визначають успішність навчально-пізнавальної, в тому числі писемно-мовленнєвої діяльності.

Суцесивна обробка інформації (послідовна, по частинах) має місце у випадках сприйняття або породження мовленнєвого вислову: звуки, букви, слова, фрази сприймаються поступово, так само послідовно, у певних часових інтервалах розгортається й висловлення. Різноманітні складні дії та різні види діяльності виконуються поступово – по мірі відтворення певної програми.

З розглянутим видом обробки інформації тісно пов'язані протилежні їй за характером симультанні процеси – коли обробка інформації здійснюється цілісно, одночасно. Симультанний аналіз і синтез характерний для швидкого впізнання знайомих або очікуваних об'єктів, для швидкої орієнтації у часі, просторі, під час розв'язання завдань, які потребують відтворення цілим блоком добре опрацьованої та закріпленої в пам'яті інформації.

Складні психічні функції спираються одночасно і на суцесивні, і на симультанні процеси, які тісно між собою пов'язані. Під час розв'язання мисленнєвих завдань послідовне виконання певних логічних операцій (коли вони вибудовуються по черзі в залежності від отримання тих або інших проміжних результатів) поєднується з цілісними інтуїтивними мисленнєвими актами, коли індивід відразу ж дає відповідь на певний стимул (розуміння причинно-наслідкових або інших логічних зв'язків при сприйманні інформації, при оцінюванні певної ситуації). Так само і під час мовлення: його сприймання або моторна реалізація будуються на суцесивних процесах, а розуміння й програмування потребують симультанного аналізу та синтезу. Тісний зв'язок суцесивних і симультанних процесів, їх взаємодоповнення у складних видах психічної діяльності, в тому числі писемно-мовленнєвій, відображає принцип інтегративної роботи мозку (Т. Ахутіна, О. Батуєв, О. Лурія, Е. Симерницька й ін.).

У процесі онтогенезу формування симультанних процесів будується на основі суцесивного аналізу та синтезу. Так, процес сприймання спочатку має переважно суцесивний характер, потім суцесивно-симультанний, симультанно-суцесивний, надалі симультанний, бо саме симультанна форма є більш скороченою й швидкою за своїм характером та часовими параметрами.

Симультанні процеси є складноорганізованими, з ними пов'язана спроможність індивіда виділяти найбільш суттєві ознаки, синтез яких забезпечує швидке впізнання об'єктів: так, школяр навчається впізнавати склади й слова як цілісні одиниці, виконувати орфографічні дії, які потребують симультанного синтезу граматичних ознак слова, розуміти зміст прочитаного на основі одночасного встановлення різних логічних зв'язків у тексті [2].

На цій підставі В. Тарасун [5] акцентує увагу на базисному обсязі інваріантних дій та операцій у процесі навчання: симультанному виді синтезів, що забезпечують формування внутрішньої схематизації для встановлення складних логіко-граматичних відношень, та розвитку суцесивного виду синтезів, що сприяють формуванню та узагальненню динамічних схем і денерваційних процесів, без яких неможливе формування «кінетичних мелодій» задля плавного перебігу мовленнєвої та інтелектуальної діяльності.

У дітей з проявами психічного, мовленнєвого дизонтогенезу (при ЗПР, ДЦП, ЗНМ) спостерігаються певні особливості й труднощі у формуванні суцесивних та симультанних процесів, що призводить до недостатнього рівня розвитку в них мисленнєвих дій, низького рівня мовних узагальнень, уповільненого темпу розв'язання учнями різноманітних навчальних завдань, до недоліків їхньої писемно-мовленнєвої діяльності (Л. Андрусишина, Т. Ахутіна, І. Власенко, А. Гермаковська, Р. Грановська, Е. Данилавичюте, В. Ковшиков, О. Корнев, Р. Лалаєва, Є. Собонович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Порушення або несформованість у дітей кінетичного фактору, з яким пов'язані суцесивні процеси, у першу чергу зачіпає реалізацію моторних програм: елементи рухів виконуються ізольовано, переривчасто, неможлива швидка й плавна зміна включених у руховий акт компонентів, бо кожний наступний компонент потребує окремої команди (О. Лурія, 1969). При порушенні кінетичних схем плавність втрачає як мовлення, так й інші функції (виявляються специфічні недоліки гностичної, мисленнєвої діяльності). У дітей спостерігаються труднощі: розуміння окремих логічних зв'язків у тексті через уповільненість асоціативного процесу, переключення з однієї логічної операції на іншу, своєчасного переходу від однієї логічної частини до наступної, реалізації потрібного алгоритму дій при складних видах діяльності.

При недостатності симультанних процесів діти утруднюються в сприйманні цілісних структур, особливо в сприйманні фраз, тексту. Характерними є частковість, фрагментарність сприйняття інформації, поданої вербальними засобами (дитина при сприйманні пропускає окремі слова, словосполучення, речення, вона може втратити початкову або заключну частину тексту, яка є дуже важливою для розуміння його змісту або є інструкцією щодо стратегії сприйняття та оцінювання отриманої інформації). На письмі дитина не спирається на уявлення цілісного образу слова, фрази, самостійного

зв'язного висловлення. На цій підставі виникають різноманітні помилки: порушення структури слова, речення, тексту (неспроможність правильно відтворити слово, логіко-граматичні зв'язки між словами, забезпечити правильну послідовність слів, відтворити адекватну синтаксичну конструкцію, визначити послідовність речень у тексті).

Несформованість перелічених базисних факторів виявляється в дефіцитарності не одного, а цілого ряду психічних процесів, що значною мірою ускладнює в дітей формування писемно-мовленнєвої діяльності.

Для виявлення рівня сформованості в молодших школярів суцесивних та симультанних процесів нами було проведено обстеження учнів 4-х класів масових загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) № 117, 129 м. Харкова, шкіл-інтернатів для дітей з наслідками поліомієліту (НП) та ДЦП у м. Києві та м. Харкові (обстежувалися діти з ДЦП та порушеннями мовлення), шкіл-інтернатів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) у м. Києві та м. Харкові, санаторної школи-інтернату для дітей з психоневрологічними захворюваннями (ПНЗ) у м. Харкові (обстежувалися діти із ЗПР). Всі обстежені діти із ДЦП, ТПМ (була відібрана група дітей із ЗНМ), ЗПР мають порушення писемного мовлення.

Учням були запропоновані такі письмові завдання: 1) скласти слова з окремих букв; 2) переставити склади місцями й перетворити нісенітні слова на слова, які мають значення; 3) з окремих слів скласти речення; 4) встановити послідовність речень у тексті; 5) встановити послідовність фрагментів у казці «Кіт і миші».

Під час виконання завдань № 1, 2 увага дітей акцентувалася, по-перше, на тому, що при утворенні слів із букв, складів треба використовувати лише ті складові, які запропоновані, не можна додавати зайві елементи або виключати якісь букви або склади; по-друге, свідченням правильного виконання завдань є утворення слів, які існують у нашому мовленні та мають певне значення.

При виконанні завдання № 3 наголошувалося на необхідності поставити слова у такій послідовності, щоб вони були пов'язані за змістом і, утворивши речення, передавали закінчену думку. Крім того, слова треба було розташувати так, як зазвичай це прийнято у реченні (підмет (хто? або що?) – присудок (що робить?) – другорядні члени речення). У деяких реченнях дітям треба було змінити закінчення слів (у перших двох реченнях слова подавалися в таких граматичних формах, змінювати які було не треба, у чотирьох наступних реченнях треба було змінити граматичну форму окремих слів).

Завдання № 1, 2, 3 поступово ускладнювалися. Завдання № 1, 2 включали по 12 проб. Виконання перших проб полегшувалося мінімальною кількістю елементів для складання слів (у завданні № 1 слова з 3-х букв: з, б, у – зуб; а, к, р – рак; с, ч, а – час; у завданні № 2 слова з 2-х відкритих складів: сали – лиса; зако – коза). У наступних пробах поступово збільшувалося кількість букв або складів (серед складів були закриті або такі, що містили збіг приголосних). Отже, найбільш складними для учнів були проби скласти слово з 7-ми або 8-ми букв (в, о, с, о, й, л, е – соловей; г, б, о, р, ц, ь, о, е – горобець) або з 3-х, 4-х складів (катівлас – ластівка; пачехаре – черепаха). Завдання № 3 включало 6 проб, які також поступово ускладнювалися (у 3-му реченні треба було змінити закінчення лише одного слова, у 4-му – двох, у 5-му – трьох слів, у 6-му реченні 4-х слів).

Завдання № 1-3 подавалися у такому вигляді:

Завдання № 1. Скласти слова із літер:

- 1) з, б, у – 2) а, к, р – 3) с, ч, а –
- 4) л, н, у, а – 5) т, н, а, к – 6) л, о, е, с –
- 7) г, н, к, и, а – 8) к, т, к, и, о – 9) н, в, е, а, с –
- 10) ч, з, к, а, й, и – 11) в, о, с, о, й, л, е – 12) г, б, о, р, ц, ь, о, е –

Завдання № 2.

Щоб утворити слова, треба поставити склади у правильній послідовності:

- 1) сали – 2) зако – 3) нясви –
- 4) ранба – 5) какіш – 6) вакоро –
- 7) динаро – 8) мотбеге – 9) кодилкро –
- 10) катівлас – 11) пачехаре – 12) розивомо –

Завдання № 3 (в основу покладено діагностичне завдання, запропоноване А.Малярчук [4])

Утворити речення, поставивши слова у правильній послідовності (у реченнях № 3-6 змінити закінчення окремих слів).

1. Петрик, машині, любить, на, кататися;
2. Тетяні, красиве, мама, платтячко, подарувала;
3. лежить, на, підручник, столі, сестра, моєї;
4. дерево, обкопував, Василь, залізна, лопата;
5. молочна, мама, дала, каша, дитина;
6. Наталка, ялинка, олівець, зелений, малювати.

При виконанні завдань № 1, 2 за кожну пробу нараховувався 1 бал, тому максимальна кількість балів у цілому за виконання завдання становила 12 балів. Це дозволило виділити кілька рівнів для визначення окремих показників сформованості суцесивних та симультанних процесів: високий (11–12 балів), достатній (9–10 балів), середній (6 – 8 балів), низький (4–5), критично низький (0 – 3 бали). Результати виконання завдань № 1–2 відображені у таблицях 1–2.

Таблиця 1

Результати виконання учнями завдання № 1 на складання слів з окремих букв (у %)

Контингент учнів	Рівні				
	високий (11-12 б.)	достатній (9-10 б.)	середній (6-8 б.)	низький (4-5 б.)	критично низький (0-3 б.)
Масові ЗОШ (32 дитини)	50	34	13	3	-

ЗОШ для дітей з ТПМ (35 дітей із ЗНМ)	9	20	29	19	23
ЗОШ для дітей з НП та ДЦП (20 дітей)	-	15	20	30	35
Санаторна школа-інтернат для дітей з ПНЗ (12 дітей із ЗГР)	-	25	34	25	16

Виконання завдання № 1 викликало утруднення у більшості дітей спеціальних шкіл-інтернатів. Серед учнів масових шкіл результати виконання роботи відповідали високому, достатньому та середньому рівню, лише в одній дитини масової школи виявлено низький рівень виконання завдання (учень страждає на дислексію та дисграфію). В учнів із ЗНМ низький та критично низький рівень виконання завдання характерний для 42 %, в учнів з ПМ при ДЦП – 65 %, в учнів із ЗГР – 41 %.

Специфічною особливістю виконання вказаного завдання дітьми спеціальних шкіл було доволі часте складання з поданих букв асемантичних слів (наприклад, «т, н, а, к» – «нтак», «ткан», «накт», «нкат», «тап» або «н, в, е, а, с» – «веасн» або «навиас», «невас», «севан», «неверсаль», «ваесн», «нвсеа», двох слів «не вас»; «к, т, к, и, о» – «киток», «кикотк»; «в, о, с, о, й, л, е» – «соволей», «совойле», «восолей»). Наявність асемантичних слів була зафіксована у роботах 68 % учнів спеціальних класів. Серед учнів масових шкіл випадки утворення асемантичних слів були поодинокими (6 % робіт). Іноді діти спеціальних шкіл утворювали слова з певним значенням, але з іншою кількістю букв, додаючи, замінюючи або виключаючи певні букви з поданих (наприклад, «з, б, у» – «азбука»; «с, ч, а» – «щастя», «синичка»; «т, н, а, к» – «тканини»; «л, о, е, с» – «лотос»; «ч, з, к, а, й, и» – «чайкі»; «в, о, с, о, й, л, е» – «вовк»; «г, б, о, р, ц, ь, о, е» – «борщ», «гриб» і т. ін.). В учнів масових класів помилки подібного характеру не спостерігалися.

Таблиця 2

Результати виконання учнями завдання № 2 на утворення слів зі складів шляхом встановлення їхньої правильної послідовності (у %)

Контингент учнів	Рівні				
	високий (11-12 б.)	достат-ній (9-10 б.)	середній (6-8 б.)	низький (4-5 б.)	критично низький (0-3 б.)
Масові ЗОШ (32 дитини)	75	16	6	3	-
ЗОШ для дітей з ТПМ (35 дітей із ЗНМ)	11	23	26	17	23
ЗОШ для дітей з НП та ДЦП (20 дітей)	-	20	25	30	25
Санаторна школа-інтернат для дітей з ПНЗ (12 дітей із ЗГР)	-	25	42	25	8

Як показали результати проведеного дослідження, в учнів масових шкіл завдання № 2 не викликало утруднень, більшість дітей набрали по 11–12 балів, що відповідає високому рівню виконання ними роботи. В учнів спеціальних шкіл завдання викликало утруднення: якщо в масових класах діти спиралися лише на інструкцію щодо виконання роботи, то дітям спеціальних шкіл демонструвався зразок виконання завдання (слово розподілялося на склади з використанням дужечок, склади переставлялися – діти бачили результат: при встановленні правильної послідовності складів слово з асемантичного перетворювалося на таке, яке має певне конкретне значення). Не зважаючи на це, учні допускали різноманітні помилки. В учнів із ЗНМ низький та критично низький рівень виконання завдання склав 40 %, в учнів з ПМ при ДЦП – 55 %, в учнів із ЗГР – 33%.

Діти масових шкіл припустили незначну кількість помилок: правильно відтворюючи складову структуру слова і розуміючи його смисл, вони могли помилково замінити або пропустити одну букву (наприклад, «бегомот», «крокодил», «черетаха», «карова», «черепах»), іноді переставляли не склади, а голосні в цих складах (наприклад, «сали» – утворювали замість слова «лиса» слово «сила»). Завдання здавалося дітям легким, виконували його вони доволі швидко, що, можливо, в деяких випадках спричинило окремі помилки за неухважністю при недостатньому рівні самоконтролю. У дітей спеціальних класів виявилася значна кількість специфічних помилок, що проявилися в утворенні з наданих складів асемантичних слів: («зако» – «закі» або «закю»; «ранба» – «банар», «рабан», «набар»; «бакасо» – «босока», «бакаса»; «вакоро» – «ровако», «ворока», «корав»; «мотбеге» – «лобегет», «гемобет», «бегетом»; «кодилкро» – «королди», «кокродин», «кодикрол», «рокодилк», «кодлкро»; «катівлас» – «тікавлас», «тівласка», «ласкаті», «властіка»; «пачехаре» – «харепаме», «харечепа», «почехаре», «пачереха», «чехарепа» та ін.). Наявність асемантичних слів була зафіксована у роботах 66 % учнів спеціальних класів (у масових класах у 3 % дітей). Значно меншими за кількістю (у 11 % дітей спеціальних шкіл) спостерігалися помилки, коли учні неправильно утворювали слова, додаючи, замінюючи або виключаючи певні склади і букви, але утворювані ними словами не були позбавлені певного смислу (наприклад, «ранба» – «барабань»; «бакасо» – «абрикос»; «вакоро» – «вагон», «ворона» та ін.). У масових класах подібні поодинокі помилки зафіксовані у 6 % дітей.

Розглянемо завдання № 3. При виконанні кожної проби цього завдання за правильне відтворення логічних та граматичних зв'язків між словами нараховувався 1 бал (оцінювалася спроможність дитини правильно передати зміст), ще 0,5 бали нараховувалося за вибір дитиною найбільш доцільної та прийнятної послідовності слів у реченні (так, наприклад, при складанні речення зі слів «дерево, обкопував, Петрик, лопата, залізна» – «Дерево Петрик обкопував лопатою залізною» учню нараховувався тільки 1 бал за правильну передачу змісту, послідовність слів при цьому не вважалася прийнятною; при такому варіанті, як, наприклад, «Дерево Петрик обкопував лопата залізна» дитині взагалі не нараховувалися бали). Максимальна кількість балів за виконання завдання № 3 складала 9 балів.

При виконанні завдання № 3 виділялися рівні: високий (8,5 – 9 балів), достатній (6,5 – 8 балів), середній (4,5 – 6 балів), низький (2,5 – 4), критично низький (0 – 2 бали). Результати виконання завдання відображені у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати виконання завдання № 3 (складання речень зі слів, у %)

Контингент учнів	Рівні				
	високий (8,5-9 б.)	достатній (6,5-8 б.)	середній (4,5-6 б.)	низький (2,5-4 б.)	критично низький (0-2 б.)
Масові ЗОШ (32 дитини)	53	28	16	3	-
ЗОШ для дітей з ТПМ (35 дітей із ЗНМ)	-	17	31	29	23
ЗОШ для дітей з НП та ДЦП (20 дітей)	-	15	20	30	35
Санаторна школа-інтернат для дітей з ПНЗ (12 дітей із ЗПР)	-	17	33	33	17

При виконанні завдання № 3 учні спеціальних шкіл допускали різноманітні помилки. Найпоширенішими були помилки при встановленні логіко-граматичних зв'язків між словами під час утворення речень, в яких треба було змінити форму одного або кількох слів, також спостерігалися смислові помилки лексичного характеру. Так, зі слів «дерево, обкопував, Петрик, лопата, залізна» діти нерідко складали такі речення: «Петрик залісна лопата обкопував дерево»; «Петрик обкопував, лопата залізна дерево», припускали смислові лексичні помилки: «Петрик залізної лопатою откапував дерево», «Петрик залізною лопатою обкалував дерево», «Петрик обкопував лопатою залізне дерево». Зі слів «лежить, на, підручник, столи, сестра, моєї» діти складали такі речення: «Сестра лежить на моєї столи підручників», «сестра лежить на столи моєї підручник», «сестра лижить на моєїх підручників на столи», «на моєї підручник лежить столи сестра». Іноді діти об'єднували у реченні слова, що подавалися разом, наприклад, «красива мама», хоча йшлося про «красиве платтячко», або «молочна мама», хоча йшлося про «молочну кашу». Записуючи речення, діти нерідко перше слово писали з маленької літери, в кінці не ставили крапку, іноді всі слова речення розподіляли комами (як на картці, з якою працювали).

Треба відмітити, що явище аграматизму та смислові помилки є характерними для всіх трьох категорій дітей спеціальних шкіл. У дітей з ДЦП аграматизм та смислові помилки найбільш часто сполучалися ще і з великою кількістю фонемо-графічних помилок: «дерева опкопуван петри залізла латата в деріва»; «підручник ліжт на маї сестри» та ін.

Через зазначені помилки низький та критично низький рівень виконання завдання в учнів із ЗНМ склав 52 %, в учнів з ПМ при ДЦП – 65 %, в учнів із ЗПР – 50%.

При виконанні завдань № 4, 5 дітей налаштовували на такий алгоритм роботи: уважно прочитати всі речення або фрагменти тексту, встановити загальний смисл тексту, потім відшукати початок (перше речення або першу частину тексту), олівцем позначити номер: ...) – 1)), далі відшукувати наступне речення або наступну частину тексту. У завданні № 5 для полегшення візуального сприйняття окремих частин тексту вони були відділені одна від одної горизонтальними лініями. При виконанні обох завдань наголошувалося на необхідності перевірки правильності встановленого порядку речень або фрагментів в утвореному тексті.

Завдання № 4 подавалося у такому вигляді:

...)«Не бійся, я не дам тебе образити!» – сказав я своєму маленькому другу.

...) По дорозі мій цуцик весело біг попереду мене. ...) Я взяв його на руки.

...) Бім кинувся до мене з жалібним писком. ...) Я встав рано, покликав Біма, і ми пішли до річки. ...) Раптом назустріч вибіг величезний пес.

Завдання № 5 пред'являлося учням у такому вигляді:

...) –Треба йому до шийки підвісити дзвіночок, тоді ми будемо чути, як він біжить, – сказала одна маленька миша.

– Дуже гарна порада, – сказали всі гуртом і почали радісно скакати.

...) В одній хаті помер котик. Миші зраділи, що тепер жити будуть безпечно. Але хазяйка взяла собі нового кота. Він став швидко розправлятися з мишами.

...)– Але ж хто з нас повісить котикові дзвіночок на шию? – спитала одна мишка. Усі переглянулися і замовкли. Не знайшлося жодної відважної миші.

Кіт як ходив, так і ходить без дзвіночка та ловить собі мишей.

...) Настав великий переполох між мишами.

– Він нас усіх переловить, якщо його не стратити, – кричали миші.

При оцінюванні завдань № 4, 5 основним показником їх виконання вважалося правильне розуміння та відтворення дитиною змісту тексту (встановлення правильної послідовності речень або фрагментів). Завдання розглядалося як «виконане» (достатній рівень) або як «невиконане» (недостатній рівень). Результати виконання завдань № 4-5 відображені у таблиці 4.

Як свідчать результати діагностики, завдання № 4, 5 виявилися найбільш складними для дітей, особливо для учнів спеціальних шкіл. Пред'явлені завдання потребували виділення логічних зв'язків між окремими реченнями та фрагментами тексту, а на основі аналізу виявлених зв'язків – встановлення правильної послідовності речень та фрагментів тексту. Через труднощі у здійсненні аналізу та синтезу, більшість учнів не змогли виділити і правильно відтворити початок тексту, його наступні частини, кінець.

Те, що більшість дітей із ЗНМ, ДЦП, ЗПР не змогли виконати завдання № 4, 5, свідчить про складне сполучення в них недоліків мовленнєвої та когнітивної сфери.

Таблиця 4

Результати виконання учнями завдань № 4, 5 (у %)

Контингент учнів	Завдання № 4		Завдання № 5	
	виконано (достатній рівень)	не виконано (недостатній рівень)	виконано (достатній рівень)	не виконано (недостатній рівень)
Масові ЗОШ (32 дитини)	69	31	66	34
ЗОШ для дітей з ТПМ (35 дітей із ЗНМ)	9	91	14	86
ЗОШ для дітей з НП та ДЦП (20 дітей)	5	95	10	90
Санаторна школа-інтернат для дітей з ПНЗ (12 дітей із ЗПР)	8	92	16	84

Як свідчать результати проведеного дослідження (виконання дітьми завдань № 1-5), виражене недорозвинення сукцесивних та симультанних процесів спостерігається у середньому в 62 % дітей із ЗНМ, 74 % учнів з ДЦП, 60 % дітей із ЗПР (в учнів масових шкіл недостатність зазначених процесів виявлена у 15 % дітей, до того ж на відміну від учнів спеціальних шкіл вона має частковий характер, оскільки діти утруднювалися лише при виконанні завдань № 4-5).

Характеризуючи особливості виконання учнями спеціальних шкіл-інтернатів запропонованих діагностичних письмових завдань, треба зазначити таке: 1) Діти мали утруднення при сприйманні інструкцій щодо сутності завдань та алгоритму їх виконання (тому інструкції повторювалися для них кілька разів), часто не могли збагнути, що і як треба робити (у таких випадках крім інструкції дітям давався наочний зразок виконання завдання з відповідними поясненнями); 2) На відміну від учнів масових класів діти спеціальних шкіл-інтернатів виконували завдання у повільному темпі, вони витрачали в 1,5-2 рази більше часу на виконання роботи; 3) При виконанні завдань учні спеціальних шкіл допускали велику кількість помилок смислового характеру: складали з букв або складів асемантичні слова, порушували логіко-граматичні зв'язки між словами та їх правильну послідовність при розбудові речень, не могли встановити правильну послідовність речень або фрагментів у тексті.

Отже, в більшості учнів із ЗНМ, ДЦП, ЗПР відмічається недостатність як сукцесивних, так і симультанних процесів, при цьому виявлена у дітей неспроможність відтворити правильну послідовність букв та складів у слові, речень та окремих фрагментів у тексті свідчить про найбільш виражене недорозвинення в них сукцесивного і симультанного синтезу. Під час розбудови системи корекційної роботи із зазначеними категоріями дітей необхідно враховувати виявлені недоліки їхньої аналітико-синтетичної діяльності, з метою їх усунення застосовувати комплекс спеціально розроблених пізнавальних завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования /Л.С. Выготский. – М: Лабиринт, 1996. – 416 с.
2. Лалаева Р.И., Гермаковская А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи /Р.И. Лалаева, А. Гермаковская. // Дефектология. –2000.– № 4.– С.17-23.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека /А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 503 с.
4. Малярчук А.Я. Обстеження мовлення дітей: Дидактичний матеріал /А.Я. Малярчук. – К.: Літера ЛТД, 2003. – 104 с.
5. Тарасун В.В. Логодидактика. Навчальний посібник /В.В.Тарасун. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 392 с.

УДК 159.922.76-056.263:81.221.24

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННЯ

Горлачов О.С.

кандидат психологічних наук
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П. Драгоманова

В статті представлено здійснений структурний аналіз миміко-жестового мовлення, як складової педагогічної майстерності сурдопедагога, що показав неоднозначність підходів до даної форми мовлення.

В статті представлено здійснений структурний аналіз миміко-жестової мовлення, як складової педагогічної майстерності сурдопедагога, який показав неоднозначність підходів до даної форми мовлення.

The article presents the implementation of structural analysis of facial expressions-sign speech as a component of pedagogical skills surdopedagogs that showed ambiguous approach to this form of speech

Ключові слова: миміко-жестове мовлення, структура, дактильне мовлення, сурдопедагог.

Ключевые слова: мимико-жестовая речь, структура, дактильная речь, сурдопедагог.

Key words: facial expressions-sign speech, structure, finger spelling speech, teaching of the deaf and hearing-impaired.