

Аналіз даних не показав зміни типу способу діяльності залежно від року навчання ні у розумово відсталих учнів, ні в учнів з нормальним інтелектуальним розвитком. Це свідчить, що індивідуальний стиль діяльності, його тип, залежний від біологічно обумовлених особливостей нервової системи залишається відносно сталою величиною. Діапазон середньої кількості балів, визначених по кожному класу, свідчить про наявність середнього типу способу діяльності (див. табл. 2) в усіх класах, як в учнів з аномальним розвитком, так і в нормі.

Зміна рівнів сформованості способу діяльності, яку виявлено в учнів, має позитивну динаміку і збільшується з переходом до наступного класу як у розумово відсталих учнів, так і в нормі (див. табл. 2).

У розумово відсталих учнів різниця по кількості середніх балів між 1 та 2 класами невелика (відповідно 8,1 та 8,9), що відповідає середньому рівню сформованості способу діяльності, з переходом до 3 класу показники збільшуються до 12,4 балів, що відповідає достатньому рівню.

У дітей з нормою розвитку така ж тенденція, при цьому кількісні середні дані за цим параметром є більш високими, ніж у розумово відсталих дітей. Так, школярі 1-го класу мають середній бал – 11,9, що відповідає достатньому рівню сформованості способу діяльності. З переходом учнів до 2-го класу середній бал становить – 13,6, що також відповідає достатньому рівню, але наближеному до високого. В учнів 3-го класу середній бал становить – 14,7, що відповідає високому рівню сформованості індивідуального способу діяльності.

Таким чином, з огляду на наведені дані, можна дійти висновку про те, що розумово відсталим дітям притаманний щонайменше підготовчий спосіб трудової діяльності, відповідно, і їх стиль трудової діяльності можна означити як підготовчий. У майже половини учнів (48,6%) допоміжної школи спостерігається низький та середній рівні сформованості індивідуального способу діяльності. В учнів же з нормальним рівнем інтелекту переважним є виконавчий тип (40%), а домінуючим – середній (42%) спосіб діяльності. Рівень сформованості способу діяльності в 91% учнів виявлено на високому та достатньому рівнях і лише 9% осіб мають середній рівень сформованості.

Отже, якщо тип індивідуального стилю діяльності є відносно сталою властивістю розвитку, а його формування полягає у сприянні щодо його визначеності, то рівень сформованості може й має підвищуватись для забезпечення більш ефективної трудової діяльності в учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278с.
2. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. М., «Просвещение», 1964. -302с.
3. Павлова Н.П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1988. – 176с.
4. Програма з трудового навчання для допоміжної школи (підготовчий, 1-3кл.) Хохліна О.П., Меорсіанова Г.М. Київ 2003.
5. Психофизиологические вопросы становления профессионала/Под ред. К.М.Гуревича.. Ян Стреляу, Анжей Краевски «Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы» - М.: Советская Россия 1974. с.176 – 187.
6. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – Київ.: Пед. думка, 2000.-242с.

УДК: 376.36.376.4:373.2

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГІКО-ГРАМАТИЧНИХ СТРУКТУР ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Марченко І.С.

кандидат педагогічних наук, доцент

Міхріна О.С.

Інститут корекційної педагогіки та психології

НПУ імені М.П.Драгоманова

Дана стаття присвячена вивченню особливостей розуміння та вживання дітьми старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку у власному мовленні логіко-граматичних структур. Подана експериментальна методика дослідження та узагальнені дані аналізу результатів експерименту.

The article is devoted to researching of fetchers of understanding and using of logical and grammatical constructions by the senior preschool children with learning disability. The experimental method of research and generalized date of analyze are represented in this article.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, логіко-граматичні конструкції, експеримент.

Психофізичні особливості розвитку та своєрідність пізнавальної діяльності дітей із ЗПР змінюють процес оволодіння ними мовленнєвою функцією, визначають недостатність їх мовленнєвого розвитку: мовленнєву інактивність, несформованість фонетико-фонематичної сторони мовлення, обмеженість, недиференційованість словника, бідність граматичних конструкцій, утруднення або відсутність розгорнутих зв'язних висловлювань (Н.Ю.Борякова, О.С.Слепович, Є.Ф.Соботович, С.Г.Шевченко, Р.Д.Тригер, М.К.Шеремет, І.С.Марченко та інші).

Недостатнє володіння лексико-граматичною будовою мови впливає на розвиток логіко-граматичних конструкцій, сформованість яких, в свою чергу, є важливим показником готовності дитини до навчання.

Логіко-граматичні структури – це граматичні структури, які виражаються в причинно-наслідкових, просторових та часових відношеннях.

Достатнє усвідомлення причинно-наслідкової залежності є головною умовою успішного засвоєння програмового матеріалу. Дитина повинна встановлювати різноманітні зв'язки і відношення, які існують між предметами, явищами природи та власного життя, розкривати причинно-наслідкові зв'язки в тексті та інше.

Рівень розвитку просторових уявлень має велике значення для характеристики загального розвитку дитини і її готовності до шкільного навчання. Недорозвиток просторових уявлень, як вказували О.Р.Лурія, Л.С.Цветкова та інші, є однією з основних причин, які викликають утруднення під час оволодіння навичками рахунку, читання і письма.

Відображення часу і часових відношень потребує більш високого розвитку абстрактного мислення і всієї пізнавальної системи, ніж сприймання простору. Сприймання часу відбувається не через якийсь спеціальний аналізатор, а опосередковано, через конкретизацію часових одиниць і відношень, які постійно повторюються. Дитина повинна володіти поняттями, які відображають часові відношення.

Розуміння просторово-часових і причинно-наслідкових відношень і зв'язків також є важливою складовою психічного розвитку.

Отже, дослідження особливостей логіко-граматичних структур у дітей із затримкою психічного розвитку має важливе значення для підготовки їх до школи. Але у спеціальній педагогіці увагу на особливості розвитку розуміння та використання логіко-граматичних структур у дітей із затримкою психічного розвитку звертали лише опосередковано (Є.С.Слепович, Т.Д.Ілляшенко, Н.А.Бастун, Т.В.Сак та інші).

Психолого-педагогічна значущість проблеми та її недостатнє теоретичне та методичне розроблення обумовили вибір теми нашого дослідження, визначення об'єкта та предмета, постановку мети та завдання дослідження.

Для вирішення поставлених завдань на основі теоретичного аналізу науково – літературних джерел та наших дослідницьких передбачень була розроблена методика обстеження розуміння логіко-граматичних структур у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку.

Ми проводили обстеження в ігровій формі з урахуванням того, що гра є провідним видом діяльності у дітей дошкільного віку.

Завдання були підібрані із загальних та спеціальних (С.Д.Забрамна, О.В.Боровик, О.А.Стребелева) методик. Ці методики були адаптовані до рівня сприймання й розуміння дітьми із затримкою психічного розвитку.

Для визначення рівня розуміння логіко-граматичних структур у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР нами була розроблена система експериментальних завдань. Вона включає три етапи:

Перший етап дослідження спрямований на виявлення рівня сформованості причинно-наслідкових зв'язків у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Даний етап дослідження має чотири завдання:

Перше завдання спрямоване на виявлення розуміння дитиною та встановлення причинно-наслідкового зв'язку, який лежить в основі ситуації, яка зображена на картинці.

Дитині пропонують роздивитись малюнок, на якому зображена певна ситуація і просять сказати, одним реченням, що трапилось і чому, тобто розкрити смисл зображеного.

Наприклад, малюнок «Дощова погода»:

Що зображено на малюнку? Що трапилось? Чому?

У випадку утруднення педагог задає уточнюючі запитання:

Що зображено на малюнку? Що роблять діти? Яка погода? А чому діти біжать до веранди?

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення:

Діти біжать до веранди, тому що йде дощ. Що роблять діти? А чому діти біжать до веранди?

Друге завдання спрямоване на виявлення розуміння дитиною та встановлення причинно-наслідкового зв'язку, який лежить в основі сюжету, що зображений на серії картинок.

Дитині пропонується роздивитися 3-4 картинки по одній, а потім розкласти їх по порядку і розказати, що зображено на них. Від дитини не вимагається скласти поширену розповідь, достатньо правильної констатації означених подій та встановлення між ними послідовного зв'язку.

Наприклад, серія картинок «Купання ляльки»:

Що зображено на картинках?

Розклади їх по порядку і розкажи, що дівчинка робила спочатку, що потім і чим закінчилося купання.

У разі ускладнення використовуються навідні запитання:

Перед тим, як купати ляльку, що потрібно зробити? Знайди це на картинці і поклади першою. Правильно, спочатку ми її роздягаємо. Що потім ми робимо? – Купаємо. А після купання? – Витираємо. А після цього, що ми робимо? – Одягаємо нову сукню.

Тепер самостійно спробуй за малюнками розказати, що дівчинка робила для того, щоб купати ляльку.

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення: *Перед тим, як купати ляльку, ми її роздягаємо. Ось на цій картинці це зображено, ми її і покладемо першою.*

Потім ми її купаємо. Наступна ця картинка. Після того, як купаємо, треба ляльку витерти. А вкінці одягаємо нову сукню.

Тепер самостійно спробуй за малюнками розказати, що дівчинка робила.

Третє завдання спрямоване на виявлення розуміння та знаходження «причини» в причинно-наслідкових зв'язках.

Дитині дається картка, на якій зображена ситуація, яка виражає наслідок, їй потрібно серед інших карток знайти ту, яка виражає причину і скласти речення.

Наприклад, дитині дається картка, на якій зображено, як хлопчик спить («наслідок»). Їй потрібно знайти картку, на якій зображено, чому він спить («причину»): *Хлопчик спить, тому що ... (настала ніч).*

У разі ускладнення використовуються навідні запитання. Наприклад:

Коли ти лягаєш спати? – Коли настає ніч. А хлопчик чому спить? Знайди відповідну картинку. Так чому хлопчик спить? Склади речення.

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення: *Хлопчик спить, тому що настала ніч.*

Давай знайдемо таку картинку. Так чому хлопчик спить?

Четверте завдання спрямоване на розуміння та знаходження «наслідку» в причинно-наслідкових зв'язках.

Дитині дається картка, на якій зображена ситуація, яка виражає причину, їй потрібно серед інших карток знайти ту, яка виражає наслідок і скласти речення.

Наприклад, дитині дається картка, на якій зображено, як дівчинка тонула («причина»), їй потрібно знайти картку, на якій зображено, що її врятував собака («наслідок»).

Дівчинка тонула, через це (тому...) її врятував собака.

У разі ускладнення виконання завдання використовуються навідні запитання. Наприклад: *Що зображено на картинці? Що з дівчинкою? Що зробив собака?*

А тепер склади речення.

Якщо дитина не може виконати завдання використовуємо відображене мовлення: *Дівчинка тонула, через це (тому...) її врятував собака.*

Давай знайдемо таку картинку.

Другий етап дослідження спрямований на виявлення рівня сформованості просторового вербального мислення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Даний етап дослідження має три групи завдань:

Перше завдання спрямоване на виявлення розуміння дитиною просторових відношень.

Дитині пропонують роздивитись малюнок, на якому зображені певні предмети і просять показати та відповісти на запитання. Покажи та скажи, що знаходиться...?

а) розуміння понять зверху, посередині, внизу:

Покажи та скажи, які предмети розташовані зверху (посередині, внизу) малюнку?

б) розуміння прийменників на, між, під, в:

Що стоїть на столі? Що розташовано між вікном та шафою?

Що знаходиться під стільцем?

в) розуміння понять ліва, права, зліва, справа тощо:

Покажи, де в тебе права (ліва) рука?

Покажи та скажи, що знаходиться справа від дівчинки?

Покажи та скажи, що знаходиться зліва від дівчинки?

г) розуміння понять перед, за, попереду від, позаду від, ближче, далі:

Покажи та скажи, що знаходиться перед хлопчиком?

Покажи та скажи, що знаходиться за книжкою?

Покажи та скажи, що знаходиться ближче до хлопчика?

Покажи та скажи, що знаходиться далі від дівчинки?

У разі ускладнення виконання завдання використовуються навідні запитання. Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення.

Друге завдання спрямоване на виявлення умінь використовувати дитиною у власному мовленні понять, які позначають розміщення предмету в просторі.

Дитині пропонують роздивитись малюнок, на якому зображені предмети і просять показати та відповісти на запитання. Покажи та скажи, де знаходиться?

а) використання понять зверху, посередині, внизу:

Покажи та скажи, де знаходиться собачка та кіт?

Покажи та скажи, де знаходиться рибка?

Покажи та скажи, де знаходиться сова?

б) використання прийменників на, між, під, в:

Покажи та скажи, де знаходяться іграшки?

Покажи та скажи, де знаходиться жираф по відношенню до лева і зайця? Покажи та скажи, де знаходиться пірамідка по відношенню до лева? Покажи та скажи, де знаходиться ведмедик по відношенню до дівчинки?

в) використання понять зліва, справа:

Покажи та скажи, де знаходиться лялька по відношенню до ведмедя?

Покажи та скажи, де знаходиться качка по відношенню до ведмедя?

г) використання понять перед, за, попереду від, позаду від, ближче, далі:

Покажи та скажи, де знаходяться дівчата по відношенню до ялинки?

Покажи та скажи, де знаходиться Дід Мороз по відношенню до дівчат?

Покажи та скажи, де знаходиться ялинка по відношенню до Діда Мороза?

Покажи та скажи, де знаходиться ялинка по відношенню до піаністки?

У разі ускладнення виконання завдання використовуються навідні запитання. Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення.

Третє завдання спрямоване на виявлення розуміння та використання дитиною складних конструкцій, які виражають просторові відношення.

а) «Показати чимось»

Дитину просять показати одним предметом інший.

Покажи олівцем зошит.

У випадку утруднення педагог задає уточнюючі запитання. Наприклад,

Чим будемо показувати зошит? Що ми повинні показати олівцем?

У разі нерозуміння виконання завдання педагог перебудовує його таким чином: *«Візьми олівець і покажи ним зошит».*

б) Відношення предметів один до одного.

Перед дитиною лежать декілька предметів їй потрібно розмістити один предмет по відношенню до іншого за завданням.

Наприклад: *Поклади в зошит лінійку.*

У випадку утруднення виконання завдання задають питання:

Що тобі потрібно взяти? Що з нею зробити?

У разі нерозуміння виконання завдання педагог перебудовує його таким чином: *«Візьми лінійку і поклади її в зошит».*

Третій етап дослідження спрямований на виявлення особливостей часового сприймання у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Даний етап дослідження має дві групи завдань:

Перше завдання спрямоване на виявлення розуміння дитиною основних часових понять:

а) розуміння понять пори року.

Пропонуються малюнки, на яких зображені різні пори року. Дитина має назвати їх та пояснити. Запитання до дитини задається під час розгляду малюнка із зображенням пори року.

Яка це пора року? Поясни, як ти визначив цю пору року?

У разі утруднень виконання завдання задаються навідні запитання, наприклад: *Що зображено на малюнку? А коли так буває?*

Якщо дитина не виконувала завдання, використовувалося відображене мовлення, як тип допомоги.

Це літо. Яка це пора року? Чому ми так визначили?

б) розуміння понять частин доби: ранок, день, вечір, ніч.

Пропонуються малюнки, на яких зображені різні частини доби. Дитина має назвати їх та пояснити.

Запитання до дитини задається під час розгляду малюнка із зображенням частини доби.

Яка це частина доби? Поясни, як ти визначив цю частину доби?

У разі ускладнення задають навідні запитання. Наприклад:

Що зображено на малюнку? Подивись! За вікном темно? Коли буває темно?

Якщо дитина не виконувала завдання використовувалося відображене мовлення, як тип допомоги: *Це ніч. Яка це частина доби?*

в) розуміння прислівників: раніше, пізніше.

Пропонуються малюнки, дитині потрібно назвати, що було раніше, а що пізніше. Запитання до дитини задається під час розгляду малюнків.

Покажи, що було раніше (пізніше)?

У разі ускладнення задають навідні запитання. Наприклад: *Що зображено на малюнках? Що трапилося спершу (раніше)? А потім (пізніше)?*

Якщо дитина не виконувала завдання, використовувалося відображене мовлення, як тип допомоги.

Спочатку хлопчик, поставив гілки у вазу. Це відбулося раніше.

Потім на них з'явилися листочки. Це відбулося пізніше.

Покажи та скажи, що було раніше (пізніше)?

Друге завдання спрямоване на виявлення використання дитиною понять, які позначають часові відношення.

а) використання поняття «пори року».

Вміння орієнтуватися у послідовності пори року. Дитині пропонуються картки, на яких зображені пори року, їм потрібно встановити їх порядок від зазначеної.

У разі утруднення виконання завдання задають навідні питання, наприклад: *Зазначена пора року – зима. Який малюнок спочатку ми повинні знайти і покласти? – Зима. Що після зими йде? – Так весна. Знайди малюнок із весною і поклади поряд із зимою тощо..*

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення: *Спочатку ми повинні знайти малюнок із зимою.*

Після зими наступає весна. Де малюночок із весною?

Поклади його поряд із зимою тощо;

б) використання поняття «частини доби».

Дитині пропонуються картинки, на яких зображені події у різні частини доби, їй потрібно викласти їх в певній часовій послідовності.

У разі ускладнення надавалася допомога у вигляді питань. Наприклад:

Коли ти прокидаєшся? – Зранку.

Знайди малюнок, де хлопчик прокидається.

Який малюнок покладемо першим? Що після цього хлопчик робить?

Коли це? Це буде друга картинка тощо..

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення:

Ми прокидаємося зранку. Знайди малюнок, де хлопчик прокидається.

Вдень ми граємось. Знайди малюнок, де хлопчик грається.

Ввечері ми лягаємо спати. Знайди малюнок, де хлопчик лягає спати.

в) використання прислівників: раніше, пізніше

Дитині пропонуються картинка, їй потрібно знайти до неї дві інші, які відповідали б подіям, які відбулися раніше та пізніше зазначеної.

Наприклад, подається картинка, на якій зображено, як хлопчик поливає квіти. Дві інші: хлопчик саджає та милується квітами. Дитина повинна покласти їх у відповідності, що було раніше, а що пізніше.

У разі ускладнення надавалася допомога у вигляді питань. Наприклад:

Для того, щоб щось вирости, ми повинні спочатку, що зробити? – Посадити. Для того, щоб квіти росли, що треба робити? – Поливати. А коли квіти вирости? – Ми милуємось ними. Так що було раніше, а що пізніше.

Якщо дитина не може виконати завдання, використовуємо відображене мовлення: *Спочатку, ми садимо насіння квіток. Для того, щоб квітки вирости, ми їх поливаємо. А коли вирости, ми ними милуємось. Так що було раніше, а що пізніше.*

На основі представленої експериментальної методики вивчення особливостей розуміння логіко-граматичної структури у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР були розроблені оцінні критерії та рівні виконання завдань.

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження показав, що на високому I рівні розуміння логіко-граматичних структур у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР зазначено 3 дітей (15% від 20 дітей); на II рівні 5 дітей (25% від 20 дітей), на III рівні 8 дітей (40% від 20 дітей) та на IV рівні 4 дітей (20% від 20 дітей). Порівняльні кількісні показники рівнів виконання завдань методики подані у таблиці 1.

ТАБЛ.1

КАТЕГОРІЯ ДІТЕЙ	I РІВЕНЬ ВИСОКИЙ		II РІВЕНЬ ДОСТАТНІЙ		III РІВЕНЬ СЕРЕДНІЙ		IV РІВЕНЬ НИЗЬКИЙ	
	КІЛЬКІСТЬ	%	КІЛЬКІСТЬ	%	КІЛЬКІСТЬ	%	КІЛЬКІСТЬ	%
ДІТИ ІЗ ЗПР	3	15	5	25	8	40	4	20
ДІТИ НОРМАЛЬНИМ РОЗВИТКОМ	3	8	40	11	55	1	5	–

На підставі представленої експериментальної методики в процесі обстеження старших дошкільників із ЗПР ми виявили наступні особливості:

- 2 дітей (10% від 20 дітей) можуть встановлювати причинно-наслідковий зв'язок, який лежить в основі ситуації, яка зображена на малюнку і одним простим реченням розкривати смисл зображеного;
- 16 дітей (80% від 20 дітей) потребують допомоги для встановлення послідовного логічного зв'язку між серією картинок;
- 3 дітей (15% від 20 дітей) розуміють та правильно підбирають до поданої картинки, яка виражає «наслідок» («причину») відповідну – «причину» («наслідок») та будують речення;
- 20 дітей (100% від 20 дітей) мають труднощі у розумінні та використанні понять, які виражають просторові відношення, так як багатьма з них вони не володіють;
- 4 дитини (20% від 20 дітей) зрозуміли складні конструкції, які виражають просторові відношення, а інші потребували допомоги та перебудови завдання в прості конструкції;
- 16 дітей (80% від 20 дітей) мають певні труднощі у розумінні понять, які виражають часові відношення;
- для 19 дітей (95% від 20 дітей) при зміні звичного часового порядку виникають складності у подальшому послідовному виконанні завдання.

Отже, у більшості дітей із ЗПР не сформовані початкові форми логіко-граматичних структур. Вони мають недостатній рівень розуміння причинно-наслідкових зв'язків, просторових та часових відношень. Багатьом із дітей складно побудувати речення за завданням. У переважної більшості дітей із ЗПР поняття відносності причини і наслідку несформоване. Є труднощі розуміння і використання мовленнєвих засобів для позначення взаємовідношень між предметами, явищами, подіями, через бідний словниковий запас, особливо на просторові та часові поняття.

Визначені особливості логіко-граматичних структур старших дошкільників із затримкою психічного розвитку, свідчать про необхідність логопедичної роботи з розвитку їх розуміння та використання у даній категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Забрамная С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед.-комис. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2008. – 32 с.; 115 карт.
2. Затримка психічного розвитку в дитині: Методичні рекомендації / Укл. Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рождественська. – К.: ІЗМН, 1996. – 96 с.
3. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 10-16.
4. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. – М.: Педагогика, 1990. – 96с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 184 с.: ил.