

За результатами емпіричного вивчення агресивної поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку притаманними є:

бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, духовних запитів, вузькість і нестійкість інтересів, в тому числі і пізнавальних;

неможливість приймати і використовувати допомогу, засвоювати алгоритм вирішення заданої інтелектуальної операції і переносити її на аналогічні завдання.

підвищена сугестивність, наслідування, нерозвиненість моральних уявлень;

емоційна грубість, озлобленість як проти однолітків, так і проти оточуючих дорослих;

наявність крайніх самооцінок (або максимально позитивна, або максимально негативна, в останньому випадку агресія може виступати як захисна реакція, що компенсує власну вразливість), підвищена тривожність, страх перед соціальними контактами;

невміння знаходити вихід з складних та конфліктних ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку.

У відповідності до результатів психодіагностики в індивідуальному порядку створюються психокорекційні програми, що сприяють подоланню та упередженню агресивних форм поведінки підлітків з порушеннями розумового розвитку.

Література:

1. Выготский Л.С. Дефект и компенсация. /Выготский Л.С. – М.: Издательство «Педагогика». 1983 – с. 368.
2. Демина И.И., Синев В.Н. Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах / И.И. Демина, В.Н. Синев (отв. ред.) и др. - Педагогическое общество УССР, Респ. секция дефектологии. – К., 1975. – 119 с.
3. Електронний ресурс <http://www.psychologos.ru>
4. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М. : Изд-во МГУ, 1988.
5. Соколова Е.Т. Психологическое исследование личности: проективные методики. / Е.Т. Соколова — М.: ТЕИС, 2002. — 150 с.

УДК : 376-056.264:616.89-008.434:[373.5.016:81'344]

*Рецензент: Данілавічоте Е. А.,
к. пед. н., завідувач лабораторії логопедії
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України*

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ФОНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ

Мельніченко Т. В.

У статті висвітлені результати дослідження стану сформованості фонологічних компоненту мовлення у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами; визначені основні види та типи фонологічних помилок та зазначені їх приклади.

Ключові слова: *тяжкі мовленнєві розлади, молодші підлітки, фонологічні знання, види та групи помилок.*

Состояние сформированности фонологического компонента речи в учащихся 5-6 классов с тяжелыми речевыми расстройствами

В статье освещены результаты исследования состояния сформированности фонологических компонента речи у младших подростков с тяжелыми речевыми расстройствами; определены основные виды и типы фонологических ошибок и указанные их примеры.

Ключевые слова: *тяжелые речевые расстройства, младшие подростки, фонологические знания, виды и группы ошибок.*

State of phonological formation knowledge at students of 5-6 grades with severe speech disorders

The article highlights the results of a research of phonological component formation state of speech at younger teens with severe speech disorders; key species and types of phonological errors are identified and their examples are indicated.

Keywords: *severe speech disorders, younger teens, phonological knowledge, types and groups of mistakes.*

У системі спеціальної освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення корекція та розвиток мовленнєвої функції посідає одне із центральних місць, оскільки від рівня її сформованості залежить формування психічної, пізнавальної та навчальної діяльності дитини, а також її соціалізація й адаптація у сучасному соціумі.

Низка досліджень мовленнєвої продукції дітей з тяжкими мовленнєвими розладами засвідчує, що відхилення мовленнєвого розвитку призводять до труднощів у процесі засвоєння навчального матеріалу, який передбачений програмами для загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, а особливо, знань з предметів мовного циклу (Л. Бартенєва, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, Е. Дранкін, В. Ільяна, Ю. Коломієць, І. Садовнікова, С. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.). Незважаючи на те, що процес опанування нових навчальних знань у дітей з мовленнєвими розладами супроводжується активною логопедичною роботою, в їх мовленнєвій діяльності спостерігаються стійкі порушення мовленнєвого спектру.

Як зазначає Е. Соботович, у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами «недостатнє засвоєння мовних засобів (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежують можливість спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, з потоком яких дитина зустрічається у навчальній літературі у контексті всіх шкільних предметів. Це веде до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що зрештою ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями¹» [3].

Аналіз лінгвістичних джерел дав можливість визначити структуру мовленнєвої діяльності, яка має складну ієрархічну систему будови. При цьому елементи нижчих рівнів являються будівельним матеріалом для елементів кожного наступного верхнього рівня.

Прийнято виділяти чотири основних рівні мовленнєвої системи: фонологічний (одиниця вимірювання – фонема), морфологічний (одиниця вимірювання – морфема), лексичний (одиниця вимірювання – лексема) та синтаксичний (одиниця вимірювання – речення). Речення будуються із слів (лексичний рівень) та правил їх поєднання (синтаксичний рівень). Слово будується із морфем (морфологічний рівень), а морфеми – з фонем (фонологічний рівень). Чим нижчий ярус, тим малочисельнішим є його «інструментарій», простішими та елементарнішими правилами сполучуваності (М. П. Кочерган, Ю. О. Карпенко, Е. Бенвеністан, В. К. Журавльов та ін.).

Як вже зазначалося, у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами наявні значні труднощі в розвитку мовленнєвої функції. Розглядаючи її ієрархічну систему, з точки зору лінгвістичних поглядів, можемо відзначити, що у визначеній категорії дітей порушення вже виникають на фонологічному рівні та призводять до утруднень у повноцінному формуванні та розвитку наступних рівнів (морфологічного, лексичного, граматичного та синтаксичного).

Отже, мета даної статті вбачається у визначенні стану сформованості фонологічного компоненту мовлення у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами; виявленні фонологічних помилок у процесі оволодіння знаннями з «Рідної мови» у контексті розділу «Фонетика. Графіка. Орфоєпія. Орфографія»; визначенні їхнього характеру, поширеності та стійкості.

¹ Соботович С. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку

Для досягнення означеної мети було проаналізовано відповідний навчально-методичний інструментарій з предмету «Рідна мова» для 5-6 класів та на його основі розроблено експериментальну методику діагностики стану сформованості фонологічних знань у школярів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами.

В результаті аналізу даних проведеного дослідження ми отримали такі відомості: кількість помилок під час виконання завдань в учнів п'ятого класу складає близько 75%, а шостого – близько 60 %. (Рисунок 1). Слід зауважити, що показники запропонованої діаграми відображають середню кількість помилок, яку допускають учні під час виконання запропонованих завдань, оскільки при виконанні школярами певних видів робіт помилки не зустрічалися, а при здійсненні інших було зафіксовано помилки різного типу та ступеня вираженості.

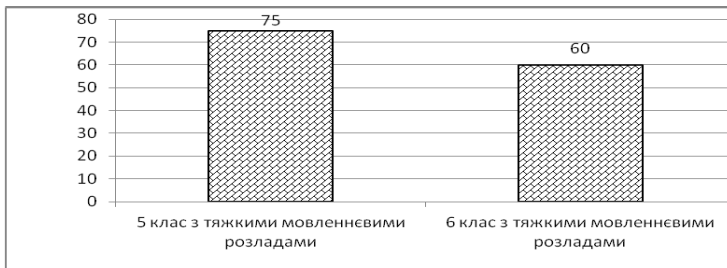


Рисунок 1. Кількість помилок в учнів 5-6 класів з тяжкими мовленнєвими розладами

Результати проведеного дослідження дозволили виявити найчисленніші варіанти помилок, що дозволило поєднати їх у три основні групи:

- невірна реалізація орфограм;
- невірне відтворення звуко-складової структури слова;
- невірне відтворення флексій (Рисунок 2).

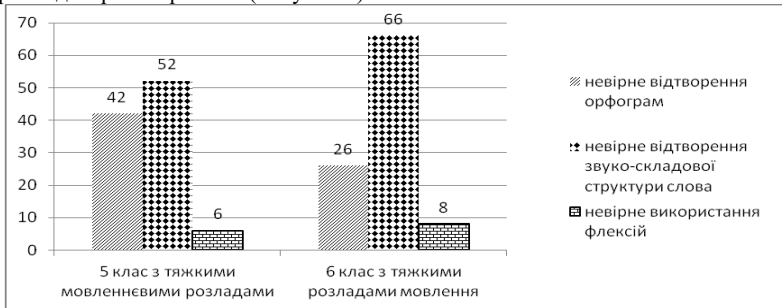


Рисунок 2. Стівідношення основних груп помилок у молодших школярів

Перші дві групи помилок засвідчили привалювання фонологічної недосконалості. До групи помилок, що відображають невірне відтворення флексій, ми віднесли ті, які свідчать про відхилення лексико-граматичного характеру. Хоча до названої групи було зараховано помилки, які мають фонологічно вірне наповнення, його слід вважати помилковим відносно змісту запропонованого завдання. Наприклад: бути(-и), порогу(-а), праця(-ю), прадідусю(-я), два(-ох), дня(-ів), неділя(-ю), літературу(-и), школи(-а), запишу(-и), зводу(-и), працювали(-а), попередній(-ього), низька(-о), утворіть(-и), запишіть(-и), дерева(-о).

Детальний аналіз виконаних школярами робіт дозволив виявити різні ступені сформованості фонологічних знань у дітей з тяжкими мовленнєвими розладами та визначити, які саме типи помилок характерні кожній із запропонованих груп.

Розглянемо основні групи визначених помилок детальніше.

Невірна реалізація орфограм. При аналізі даного виду помилок, ми враховували лише ті, які допускали учні, незважаючи на достатній період часу, що пройшов від моменту засвоєння певної орфограми. Незважаючи на те, що дана група включає орфографічні помилки, їх значний відсоток має фонологічний характер. Тому вважаємо за необхідне більш детально розглянути та вивчити окреслені недоліки.

Означена група характеризується наявністю таких помилок:

використання апострофу: бур'як, В'інниця, св'яткування, св'яткувати, з'являлися, зап'ясна, з'єднаються, подвір'ї, з'єднаються, з'їла, зіл'ються, зі'лявся, м'ясо, тощо;

написання великої та малої літери: закарпаття, вінниця, Фольклор, вечірній Київ, Вашингтон, зелений гай, вечірній київ, тихий океан, зелений гай, тибет, харківські проспекти, тощо;

використання м'якого знаку: букварь, щас'тя, хрущ, шелесть, гостиньців, сосоньці, господицьці, поїхат'ь, качат'ься, фолькл'ор, конкретн'ої, киевс_кий, буд_, художн_ої, художн_ої, мистецтва;

написання подовженого приголосного з двома однаковими літерами: Він_иця, Закарпат_я, узбереж_я, письмен_ик, жит_я, десятир'ічний, соннця, інтелектуальний, шоффер, ватт, виховний, гордіст'ть, вишенн'ці, м'яттний, вишенн'ьці, смієшш'ся, проспекти;

написання слів з ненаголошеними [e], [u] у корені слова: неможимо, найпоширеніших, найпоширініших, можливо, найпошириніших, мистецтва, пережеввання, давнену, характери, джерела, найпошириніших, винекло, Вашингтон, перепишиш, спікотний, фезеологія, вечірний, кажиш, вишенн'ці, розчисати, широкий, стиснити, фізіологія, велитень, граеш, перепишиш, скозати, фезеологія, кажиш, фізіологія, спікотний, перепишиш, спікатний, перепишиш, Тебет, спікотний, кожин, перепишиш, фезеологія, фезеологія, велитель, кажіш, зелінкуватий,

використання наголосу: родича'ми, бу'ло, обла'сний, по'дія, а'рхів, ле'ман, чепу'рний, кипа'рис, слова', Ру'сі, навчили'ся, ве'сло, ку'ліш, у'звар, бур'я', цві'ли, бу'зки, бузь'ки, Афри'ці, бу'ло, виго'товляти, користу'ємося, наго'лосу, заклика'ти, оле'нь, запи'тання, зага'дка, листо'пад, за'вдання, за'кликати, ли'стопад, де'ревце, заклика'ти, за'питання, музика', за'кликати, зага'дка, на'завжди, закли'кати, листо'пад, де'ревце, заклика'ти, оле'нь.

Означені типи помилок даної групи продемонстровані на Рисунку 3.

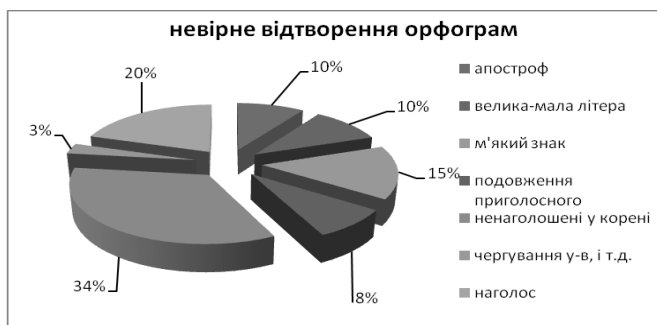


Рисунок 3. Кількість помилок у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими розладами

Невірне відтворення звуко-складової структури слова. До даної групи помилок ми віднесли лише ті, які характеризуються порушеннями у вірному відтворенні слів за фонетичним принципом письма. Його зміст полягає у тому, що при написанні слів увага звертається на літературну вимову; встановлюється максимальна відповідність між літерами (графемами) та позначуваними ними звуками. При писемному відтворенні слів за цим принципом відображаються всі фонетичні зміни ненаголошених голосних; написання передає

звучання слова і кожна буква позначає звук, у тому числі й такий, що перебуває у слабкій позиції.

Даний принцип сучасної української мови є одним із провідних для передачі фонемного складу слова та перенесення частин слова з одного ряду в інший під час їх написання, а також створює надійну основу для формування морфологічного принципу письма на наступних етапах розвитку.

У контексті цієї групи нами було виділено нижченаведені типи помилок:

Пропуски: пристасна, контрасний, влосипед, звукописом, запроновані, клинок, буряк, сміх, сміх, ряд у, закарття, вінця, однокладових, восьми, води, церквою, протесний, контрасний, щалива, велка, поклонитися, вставлючи, колоні, чорта, запозиченим, пйшла, сонци, господині, одн, спободалос, нардження, дуга.

Необхідно зазначити, що до цієї групи помилок ми віднесли не лише пропуски звуків/букв, а й склади або цілі слова.

Перестановки: аремфетика, фолькроль, найпоширешених, конкрентої, конкrekтої, найпоширішних.

Зауважимо, що зазначена група помилок є найменшою.

Додавання: відгадайте, медальєон, сосенця, прочитайте, вимовте, прочитайте, міхи, прочитайте, щчатстя, зошиті, зошиті, курочка, рукоділля, кийвшинена, прочитайте, зошиті, щастія, переписіть, заводи, лубили, заводи, весело, весело, деревця, перехрестні, безкористлива, пристрастна, захистна, перехрестні, буревістник, областний, пристрастна, радістна, безкористлива, протестний, захистна, перехрестні, буревістник, областний, захистна, захистна, перехрестні, серця, пристрасена, радісена, кіселявий, безкорислива, контрасиний, протесиний, захисина, зап'ясина, перехресині, серця, буревісник, обласиний, пристрасена, радісена, кіселявий, безкорислива, контрасиний, протесиний.

Ця група характеризується наявністю зайвих елементів у загальній структурі запропонованих слів.

Заміни: годитися, кожа, іриз, хвайний, зміх, зміх, дошик, дошик, колина, бджоло, шабель, запропонуваці, Київшчина, шчастя, Київшина, Кийвшчина, шчастя, шчастя, шчастя, шчастя, шкода, кийвшина, кийвшина, шастя, Вінниця, кийвшина, шастя, шчастя, Кийвшчина, Вінниця, шчастя, Київщина, шчастя, шчастя, шастя, олесь, деревще, літописці, Київшчина, користу'ймося, навчилися, ломан, малькати, ламан, гарай, горой, лімон, ліман, діржава, гірой, манати, малькати, подрушка, успіхі, отримула, цибуль, дуплом, купарис, чимбари, пуля, мити, вам, лай, жуля, шити, зай, мити, нам, лай, пити, сам, гам, май, жити, гак, пуля, жити, пуля, роса, дай, гам, май, заміні, зуля, сити, соса, сам, сай, солод, мити, мам, кай, май, пуля, дай, мити, роса, гай, рідсна, серця, уподобнення, відбувається, краща, краше, боршь, запати, заходити, шезати, шовчік, тойги, підготовують, бджала, чогити.

Русизми: мобілка, какос, волк, прапущені, іграли, дєвочок, учитьсья, доганялкі, підйомнеке, зупиниты.

Означені типи помилок даної групи продемонстровані в Рисунок 4.



Рисунок 4. Кількість помилок у молодших школярів з тяжкими мовленнєвими

Результати узагальнення вищевикладених даних репрезентовано у діаграмі (Рисунок 5).

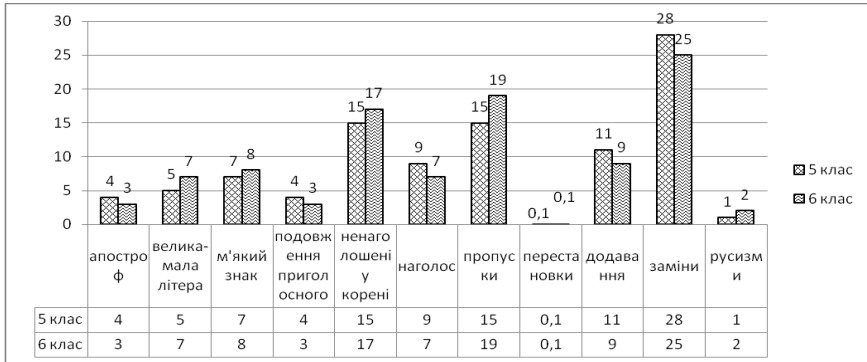


Рисунок 5. Співвідношення основних груп фонологічних помилок у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими розладами

Подані дані свідчать про те, що найбільш поширеним типом помилок є заміни звуків: 5 клас з ТМР - 28% та 6 клас з ТПМ - 25%. Таким чином, при переході дітей до середньої школи кількість помилок залишається значною, що обумовлено наявністю основного порушення мовлення, збільшення кількості навчального навантаження та зменшення корекційної роботи щодо подолання недоліків мовлення.

Достатньо виразними також є пропуски (15% та 17% відповідно до класу) та невірне написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова (17% та 17%). Найменше виявилось помилок типу перестановок, невірного використання апострофа, великої та малої літери, подовження приголосних та використання русизмів. Їхній відсоток був незначним: перестановки – 0,1% у 5 та стільки ж у 6 класах; використання апострофа - 4% у 5 класі та стільки ж у 6 класі, використання великої та малої літери - 5% у 5 класі та 7% у 6 класі, подовження приголосних – 4% у 5 класі та 3% у 6 класі; використання русизмів – 1% у 5 класі та 2% у 6 класі.

Проаналізуємо детальніше всі типи помилок, які проявилися в учнів з тяжкими мовленнєвими розладами в процесі оволодіння фонологічними знаннями.

Найменш численними були перестановки, русизми та невірне використання апострофа, великої та малої літери та подовження приголосних звуків, їхній відсоток був незначним. Такі типи помилок були характерні лише окремим учням і траплялися доволі рідко.

Досить значний відсоток становлять додавання та пропуски букв і складів, написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова. У п'ятому класі: додавання букв і складів складають 11%; пропуски – 15%; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – 15% та у шостому: додавання – 9%; пропуски – 19%; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – 17%. Зазначені відсоткові дані демонструють динаміку зменшення одних типів помилок від п'ятого класу до шостого (додавання – з 11% на 9%) та збільшення кількості в контексті інших груп (пропуски – з 15% на 19%; написання слів з ненаголошеними [е], [и] у корені слова – з 15% на 17%). Це дозволяє зробити висновки, що кількість помилок відповідних груп недоліків у молодших підлітків 6-го класу набуває більш стійкого характеру, що перешкоджає, на наступних етапах оволодіння новим навчальним матеріалом, повноцінному засвоєнню навчальних знань та їх успішному використанню в практичній діяльності дитини з тяжкими мовленнєвими розладами.

В процесі розгляду помилок нами були визначені ще такі групи: використання м'якого знаку та наголосу. Невірне використання м'якого знаку зустрічається у 7% в учнів 5 класу з

тяжкими мовленнєвими розладами та 8% у шостому класі означеної категорії дітей. Помилки у невірному використанні наголосу прослідковуються у 9% дітей у 5 класі та 7% - у шостому.

Найчисленнішою є група помилок, що проявляється у замінах звуків та букв. В учнів п'ятих класів ці помилки дорівнюють 28%. У шостому класі їхня кількість знижується до 25%. Відсоткові показники демонструють, що ці помилки залишаються досить численними. Заміни виявилися настільки різноманітними, що виникла необхідність згрупувати їх в три основні групи: 1) заміни фонетично близьких звуків; 2) заміни звуків близьких за артикуляцією та 3) заміни графічно схожих букв. Даний поділ зазначених помилок умовний та вимагає більш детального дослідження механізмів їх виникнення. Тому одним із завдань подальшої дослідницької роботи є визначення таких механізмів, які дадуть змогу пояснити виникнення різних типів помилок.

Підсумовуючи викладений матеріал, можна стверджувати, що рівень фонологічних знань у молодших підлітків з тяжкими мовленнєвими порушеннями нижчий від рівня їх однолітків з нормальним розвитком. Водночас, наведені дані вимагають більш конкретного та детального вивчення причин та механізмів, які лежать в основі фонологічних помилок.

Література:

1. Програми з рекомендаціями для 5-10 класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з порушеннями мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
2. Соботович Є. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання [Електронний ресурс] / Соботович Є. Ф. – Режим доступу : <http://ukrlogo.com.ua/node/101>
3. Соботович Є. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку [Електронний ресурс] / Соботович Є. Ф. – Режим доступу : <http://ukrlogo.com.ua/node/105>
4. Соботович Є. Ф. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його фонологічній ланці) у дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Соботович Є. Ф. – Режим доступу : <http://ukrlogo.com.ua/node/138>
5. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції : навч.-метод. посіб. / Соботович Є. Ф. – К. : ІСДО, 1995. – 204 с.

УДК 37.015.3:159.922.76-056.36:616.899

Рецензент:

Макаруч Н.О.

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувач лабораторії олігофренопедагогіки

Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ШКІЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА

Міненко А. В.

В статті представлено результати вивчення психологічних чинників шкільної зрілості дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна, розкрито медичні, педагогічні та психологічні характеристики специфіки психічного розвитку цієї категорії дітей. Обґрунтовано модель психологічного дослідження шкільної зрілості дітей даної категорії.

Ключові слова: синдром Дауна, шкільна зрілість, дошкільники з синдромом Дауна, психодіагностична модель.

Психологические факторы школьной зрелости старших дошкольников с синдромом Дауна