

Шапочка Катерина Анатоліївна, викладач кафедри теорії та практики перекладу Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського. Коло наукових інтересів: формування комунікативних умінь та навичок у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Статтю присвячено проблемі формування та розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР на уроках іноземної мови.

The article is devoted to the problem of formation and development of cognitive activity of elementary school children with learning disabilities.

Глобалізація з її суперечливими явищами, що має тенденцію до посилення, ставить перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей [3].

Сьогодні іноземну мову вже вивчають у дитячих садках, у звичайних класах та у класах інтенсивної педагогічної корекції початкової школи. Змінюються навчальні плани, програми, на уроках використовуються комунікативно-спрямовані підручники. Проте, як зазначає Є. Соботович, мовлення дітей із ЗПР зазвичай формується самостійно, але дещо повільніше порівняно з віковими періодами розвитку в нормі. Їхнє мовлення має деякі особливості, визначені характером дефекту.

Отже, *мета цієї статті* – показати як вивчення іноземної мови позитивно впливає на формування та розвиток пізнавальної діяльності молодших школярів із ЗПР.

Як показують дослідження провідних дефектологів (Р.М. Боскис, К.Г. Коровин, А.Г. Зікєєв, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, С.П. Миронова, Н.А. Нікашина, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Т.В. Сак, Є.Соботович, Ж.И. Шиф та ін.), практично при будь-яких відхиленнях у розвитку тією чи іншою мірою страждає мовна й пов'язана з нею пізнавальна діяльність дітей.

Причин для цього багато: характер дефекту, тривалість й ефективність корекційного впливу, обмеженість мовного досвіду тощо. Але всі зазначені причини мають загальний наслідок – недостатню сформованість мовних навичок й умінь. При цьому взаємозв'язок і взаємовплив різних видів мовної діяльності, ступінь їхньої сформованості в учнів з різними відхиленнями в розвитку, що завершують початковий етап навчання, неоднакові, і це досить істотно впливає на їхню пізнавальну діяльність та готовність перейти до наступного етапу навчання.

Так коли учні починають вивчати іноземну мову у другому класі, вони вже володіють рідною мовою, що вказує на сформованість у них механізмів мовлення, відповідальних за здійснення мовленнєвої діяльності. При цьому механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами, за даними психологів (І.О. Зимня, В. Пенфілд, Л. Робертс), ті ж самі. Тому засвоєння іншомовного матеріалу в понятійному плані, як зазначають методисти, не викликає в учнів труднощів. Саме тому, принцип урахування рідної мови є одним із провідних принципів методики викладання іноземних мов, оскільки використовується досвід рідної мови та враховується специфіка рідної мови при доборі змісту навчання і способів його організації у навчальному процесі [6, с. 48].

Ми вважаємо, що для планування необхідної корекційної роботи на уроках іноземної мови, перш за все, необхідно знати які саме типи порушень пізнавальної, учбово-пізнавальної діяльності існують і відповідно до цього будувати роботу з розвитку пізнавальної діяльності у молодших школярів із ЗПР. Робота з корекції мовної діяльності учнів у кожній корекційній установі має свою специфіку, що враховує особливості мовного розвитку дітей, ті відхилення від норми, які характерні для дітей із ЗПР, ДЦП, ТНР, глухих та слабо чуючих. Так Т.В. Сак виділяє «низку типів порушень учбово-пізнавальної діяльності учнів із ЗПР:

1. Порушення, пов'язані з дефіцитним розвитком функції регуляції учбово-пізнавальної діяльності при первинно збереженому інтелектуальному розвитку дитини. Це, насамперед, стани дефіциту уваги з гіпер- чи гіпоактивністю, недорозвиненістю мотиваційної та емоційно-вольової сфер, розлади працездатності різного походження.

2. В окрему групу порушень були об'єднані ті, що пов'язані з недостатнім інтелектуальним розвитком дітей при порівняно збереженому рівні їхньої навчованості, яка може бути реалізованою в умовах спеціально організованого навчання.

Для дітей з цими порушеннями властива різка обмеженість знань і уявлень про навколишній світ, не сформованість розумових дій та операцій, яка виявляється не тільки в недовіках словесно-логічного мислення, а й в перцептивній діяльності, відставанні в розвитку мовлення (дуже бідному словнику, недорозвиненому граматичному висловлюванні). Відтак вони потребують тривалої і систематичної корекційної роботи у спеціально організованих умовах, які передбачають урахування індивідуальних можливостей дитини щодо темпу засвоєння знань і просування в розвитку. У сприятливих умовах ці діти виявляють достатню навчованість і тенденцію до вирівнювання учбової діяльності.

3. Важкими для корекції є порушення учбово-пізнавальної діяльності, пов'язані з недостатнім інтелектуальним розвитком, зумовленим зниженою навчованістю. Це виявляється в особливій ригідності, негнучкості мислення, внаслідок чого дитина, відчуваючи труднощі у процесі розв'язання діагностичних завдань, дуже обмежено користується допомогою: підказка, пояснення не допомагають їй перейти від хибного способу дії до продуктивнішого. Представники цієї групи мають труднощі і в оперуванні наявним у них досвідом» [7, с. 116-117].

Описані психолого-педагогічні типи порушень учбово-пізнавальної діяльності учнів із ЗПР мають допомогти вчителям іноземної (англійської) мови у реалізації принципів диференціації та індивідуалізації учбової діяльності у школах та класах інтенсивної педагогічної корекції.

Відомо, що не тільки засвоєння курсу іноземної мови, але й пізнавальна діяльність взагалі, та, як наслідок, загальний всебічний розвиток, багато в чому залежать від рівня практичного володіння рідною мовою, що опирається на достатній словниковий запас, і побудови відповідно до граматичних норм мови.

Необхідно наголосити, що для дітей із ЗПР, які закінчують початкову школу, характерні бідність і неточність словника, недостатня диференційованість слів з їхньої семантики, повтори тих самих слів, неадекватне їхнє використання; у фразах переважають іменники, дієслова, особисті й присвійні займенники (Е.В. Мальцева, Р.Г. Тригер, С.Г. Шевченко, Л.В. Ясман). Низький рівень володіння морфемним складом слова призводить до невміння розпізнавати його семантику по значимих словотворчих компонентах. Крім того, вони недостатньо володіють такими засобами мови, як антоніми й синоніми.

За даними багатьох методистів-дефектологів (І.М. Гілевич, К.Г. Коровін, Л.Ф. Спірова, Р.Д. Тригер, Л.В. Ясман), у міру завершення корекційного курсу навчання мови в початкових класах у дітей з відхиленнями у розвитку спостерігається позитивна тенденція до зменшення іменників і дієслів у їхній мові й збільшенню прикметників, прислівників і займенників. Дослідники одностайні у думці, що молодші школярі із ЗПР практично володіють граматичним ладом рідної мови, однак випробовують при цьому певні труднощі, які виражаються в аграматизмі, у невмінні правильно змінювати слова й будувати речення, у недостатньому розумінні граматичних форм [1, 2, 4, 6, 7].

Розвиток пізнавальної діяльності учнів, її ускладнення й поглиблення вимагають використання більш різноманітних і більш точних засобів вираження думки. Воно проявляється й у збільшенні обсягу речень, і в ускладненні їхньої структури (використання складних речень, що дозволяють виражати приєднання й зіставлення подій, причинно-наслідкові, цільові, умовні та інші залежності).

Оволодіння дитиною мовними вміннями вираження логіко-граматичних конструкцій – означає новий етап розвитку його пізнавальної діяльності: перехід від констатації явища до розкриття його сутності, його зв'язків з іншими явищами.

Навіть діти із ЗПР, які мають відносно благополучний рівень мовного розвитку, випробовують на початковому етапі навчання значні труднощі у побудові складних логіко-граматичних конструкцій, що відбивають причинно-наслідкові, тимчасові та інші значеннєві відносини. Це знаходить своє відбиття в однотипності й примітивності засобів зв'язку, у бідності загального оформлення мови, що виражається, як правило, не тільки в повній відсутності підрядних конструкцій, але й у хаотичності, фрагментарності, розірваності висловлень.

Облік цих особливостей вимагає таких методичних підходів до корекції цієї сторони мови, які враховували б, з одного боку, характер відхилення та обумовлені ними недоліки в мовному розвитку, з іншого боку – характер сформованих граматичних структур. Складність проблеми оволодіння складнопідрядними реченнями полягає в тому, що вона повинна вирішуватися з урахуванням різних контекстів: лінгвістичного, тобто набору формально-граматичних засобів, завдяки яким реалізується синтаксична семантика конструкції; психологічного, зв'язаного згодом появи цих конструкцій в онтогенезі й у розвитку словесно-

розумової діяльності у зв'язку з розумінням і позначенням у мові значеннєвих відносин в умовах як нормального, так і порушеного розвитку; корекційно-методичного, що виражається в пошуку напрямків й ефективних засобів формування, уточнення розуміння й уживання цих конструкцій у пізнавально-комунікативних цілях [1].

А.Г. Зікєєв виділяє наступні корекційні напрямки роботи з розвитку мови учнів з обмеженими можливостями:

1. Необхідно виходити з того, що завдання курсу граматики складається не тільки з оволодіння граматичними знаннями, навичками й уміннями, але й, насамперед, з забезпечення практичного володіння словесною мовою. Системний характер мови вимагає вивчення мовних явищ у їхньому взаємозв'язку. Програмні теми, окремі мовні факти повинні розглядатися як ланки одного ланцюга, необхідно бачити їхнє місце у всій системі навчання мови, слово повинно засвоюватися в єдності значення, форми й функції.

Такий функціонально-семантичний підхід до мовного матеріалу передбачає, по-перше, опанування такими частинами мови, як іменник, дієслово, прикметник та ін. У цих цілях важливим є диференціація і угруповання слів за їх загальним значенням; по-друге, опанування функцій різних частин мови у реченні та тексті. Тому мовний матеріал, що пред'являється на функціонально-семантичній основі, має бути тісно зв'язаний з використанням мовних ситуацій, підбором комунікативно-направлених мовних завдань.

2. Завдання корекції і розвитку умінь і навичок граматично правильної мови в учнів з обмеженими мовними можливостями повинні вирішуватися на практичній основі, оскільки, завдяки засвоєним знанням при вивченні граматики, діти мають можливість усвідомлено оформляти (і контролювати) свою мову. При цьому знання повинні переноситися на продукovanу мову, сприяти формуванню, уточненню, впорядкуванню, та, як наслідок, корекції необхідних мовних навиків і умінь з подальшою їх автоматизацією і стабілізацією. Виходячи з особливостей мовного розвитку дітей, практична спрямованість в навчанні передбачає таку організацію мовного матеріалу і його викладання, при якій головною і первинною повинна стати робота над семантикою, над значенням лексичних одиниць або граматичних структур. Вочевидь, уточнення і збагачення словника – першочергове завдання, але воно повинно виконуватися на синтаксичній основі – в процесі побудови словосполучень і речень, діалогів і текстів. Саме з цією метою, учням пропонується значна кількість завдань синтетичного, творчого характеру. Використовуються також і аналітичні вправи, які підбираються

так, щоб зближувати аналіз мовного матеріалу із способами його вживання у висловах різного рівня.

Завдання мають бути розбиті на блоки, що виділяються із тих практичних умінь, які уточнюються (формується) при їх виконанні. Це дозволяє реалізувати ті або інші завдання в певній системі, виключає випадковий характер утворення зв'язків. Завдання пропонуються в певній послідовності: перші готують ефективне виконання подальших.

3. Під час використання дидактичних матеріалів із основних розділів реалізується формування, уточнення, впорядкування мовних умінь та навичок відбувається в певній послідовності – від первинного виділення, розпізнавання і розуміння мовного матеріалу до його використання в різних контекстах з різними комунікативними завданнями. Цілеспрямоване спостереження, розпізнавання тих або інших компонентів мовних одиниць служать основою для подальших граматичних узагальнень, перенесення їх на однотипні граматичні явища. При цьому практичне опанування мовних умінь здійснюється на основі розумових операцій, пов'язаних з аналізом і синтезом мовного матеріалу: зіставленням, розрізненням, виділенням, знаходженням загальних ознак, та їх узагальненням [1, с. 24-26].

Робота з дидактичним матеріалом має бути направлена на реалізацію і заохочення самостійності у виконанні завдань. Для цього необхідно мати значну кількість варіантів вправ, що дозволяють вчителю зробити вибір залежно від завдань, які стоять перед ним, і загального рівня володіння мовою даним учнем. У більшості вправ можуть бути дані опорні слова, зразки і створені оптимальні умови для пошуку правильного рішення; у багатьох випадках схеми, таблиці забезпечують аналіз, виділення мовного матеріалу, мовних компонентів із потрібних смислових ознак.

У методичній літературі з навчання рідної та іноземної мови такі завдання кваліфікуються як мовленнєві, синтетичні, творчі; комунікативні, що несуть певне комунікативне навантаження та які опираються на наочну (або уявлювану) ситуацію, яка створює необхідність у спілкуванні, у постановці запитання та отримання відповіді, в уточненні інформації, у висловленні свого ставлення до неї.

Під час проведення експерименту ми дійшли висновку, що виконання комунікативно спрямованих вправ та завдань на уроках іноземної мови сприяє розвитку пізнавальної діяльності молодших школярів. Отже, саме через спілкування і мовленнєву діяльність дитина розвивається, виховується, пізнає світ і себе, тобто опановує все те духовне багатство, яке може дати дитині процес опанування іноземною (англійською) мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зікєєв А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
2. Зікєєв А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 176 с.

3. Коваленко О. Англійська мова і література № 22-23 (140-141) серпень 2006. – С. 7-12.
4. Колупасва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. – Київ, 2007. – 46 с.
5. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
6. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2005. – 208 с.
7. Сак Т.В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. – К.: Актуальна освіта, 2005. – 246 с.