

Key words: organic lesions, speech, social-pedagogical support, logopedic correction.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 376-056.36

О. В. Ільченко, О. М. Потамошнєва

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО
КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ЛЕГКИМ
СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ**

Удосконалення корекційної роботи спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталої дитини є однією із важливих задач спеціальної школи. Але хоча розвиток мовлення і проголошується сучасними програмами як першочергове завдання навчання, як кінцева його мета, проте дотепер в школі не склалася цілісна система мовленнєвого розвитку, що базується на закономірностях засвоєння рідної мови, на сучасних наукових даних про мовленнєву діяльність, на функціонально-семантичному підході до вивчення номінативних і комунікативних одиниць мовлення. Таким чином, очевидна необхідність коректування цілей, змісту освіти, принципів і методів мовленнєвого розвитку учнів, а також приведення засобів і форм у відповідність із сучасними вимогами. Перед спеціалістами постала необхідність визначення критеріїв якості надання корекційної допомоги – оцінки мовленнєвого розвитку дитини. Критерії ж оцінки результатів роботи, які висувають спеціалісти часто є незначущими для соціалізації дитини, навички і вміння, які набуває дитина в процесі роботи не є адаптованими і не можуть бути безпосередньо застосовані у житті. Так, часто визначають якість роботи спеціалістів щодо розвитку мовлення дитини як ступень засвоєння лінгвістичних знань – лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності. Це є, насправді, необхідним але недостатнім і досить формальним показником, який включає в себе визначенні в штучних умовах педагогічного експерименту параметри мовного розвитку як: обсяг словника, особливості побудови вислову, фонетичну бездоганність мовлення тощо. На сьогодні на перший план виходить поняття компетентність і в межах розвитку мовлення це визначається як вміння бути адекватним умовам спілкування, вміння використовувати набуті лінгвістичні знання в комунікативній ситуації [1; 2]. Таким чином, на перший план виходять робота по формуванню

комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності на тлі лінгвістичного компоненту.

Урахування принципу спадкоємності і перспективності в навчанні школярів з інтелектуальним недорозвиненням диктується, з одного боку, сучасними досягненнями дошкільної освіти, появою нових програм, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників [6]. З іншого боку, пріоритетним став комунікативний напрям викладання мови і необхідність координації змісту навчання в допоміжній школі.

Багато авторів (В. Петрова, Р. Лалаєва, Л. Вавіна, В. Тищенко, Є. Соботович та ін.), які вивчали мовлення розумово відсталих дітей зазначали, що для мовлення розумово відсталих дітей характерна диспропорція між наявними мовними знаннями (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) і вмінням використовувати ці знання (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Як свідчить практика школи, аналіз програм предметів мовного циклу, спостереження за учбовим процесом і спеціально поставлені нами експерименти, робота над розвитком мовлення школярів з розумовою відсталістю (у зв'язку з вивченням граматики і правопису), пануюча сьогодні на уроках мови в допоміжній школі, не сприяє в належній мірі формуванню комунікативних здібностей учнів. Пропедевтична спрямованість в лексичній роботі, проголошена діючими програмами по мові, стримує можливості збагачення лексики дітей, робить її однобічною і явно центрованою на граматиці, що негативно позначається на рівні розвитку мовлення в цілому. Тому, одним з завдань нашого дослідження було розробка, підбір і адаптація методів і прийомів роботи по формуванню комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей з легким ступенем розумової відсталості, які навчаються в початкових класах. Робота в даному напрямку дозволяє вже в умовах школи створити основу комунікативної готовності розумово відсталої дитини до складних процесів соціальної адаптації.

Нами було проведено попереднє обстеження учнів 4-9 класів з легким ступенем розумової відсталості для визначення їх рівня сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності у них [4]. Результати обстеження продемонстрували у розумово відсталих дітей порушення структури комунікативного компоненту, які не можуть бути пояснені лише особливостями інтелектуального розвитку цих дітей. В процесі породження вислову найбільш порушеними виявилися – процес внутрішнього програмування, граматичної структуризації, відбору лексичних одиниць і операції контролю і самоконтролю. Необхідно відзначити, що порушення операції контролю і самоконтролю мовлення відзначалися практично у всіх учнів, які приймали участь в експерименті. В процесі розуміння вислову найбільш порушеними виявилися операції ймовірнісного прогнозування і розуміння складних синтаксичних структур. Хотілося б відзначити, що в процесі обстеження ми спостерігали недорозвинення і інших структурних компонентів

мовленнєвої діяльності, які не завжди досягали в своєму розвитку достатнього рівня, але їх недорозвинення спостерігалося лише у незначній кількості дітей і було обумовлене особливостями структури їх мовленнєвого і інтелектуального порушення. Визначення порушених ланок комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності обумовило певну структуру корекційної роботи.

При розробці алгоритму робот ми спиралися на низку методологічних принципів (О. Агавелян, В. Воронкова, Л. Виготський, М. Гнезділов, Г. Дульнев, І. Левченко, О. Леонтєв та ін.), які були покладені в основу роботи до формуванню комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей з легким ступенем розумової відсталості:

- принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дітей. Цей принцип визначив спрямованість корекційної дії не лише на мовленнєву діяльність школярів, але і на їх психо-мовленнєві процеси, на особистість в цілому;

- принцип діяльнісного підходу, що означає організацію можливої самостійності школярів в процесі аналізу добутку. З цією метою створювалися такі ігрові ситуації, які викликали інтерес учнів до визначеної теми, задіювали їх життєвий досвід, викликали бажання висловитися;

- принцип диференційованого і індивідуального підходу, обумовлений різним рівнем мовленнєвого і психофізичного розвитку учнів з легким ступенем розумової відсталості і, насамперед, ступенем сформованості комунікативних умінь;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу, що полягає у виявленні і розкритті індивідуальних можливостей дітей, наданні ним допомозі в усвідомленні себе особою, здійсненні самореалізації і самоствердження.

Для проведення цієї роботи нами були вибрані діти 1-4 класів, оскільки ці учні вже, як правило, володіють певним набором мовних засобів, необхідних для побутового і учбового спілкування. І у них виникає природна необхідність якнайповнішого і адекватнішого їх використання.

Методики, в яких активно застосовуються прийоми і методи активізації мовних умінь на відомому мовному матеріалі в основному використовуються при вивченні іноземних мов і носять назву «Комунікативних методик» [1; 5]. Це цілком логічно, оскільки для більшості дітей (включаючи дітей і з деякими порушеннями розвитку) використання відомих мовних одиниць (рідної мови) не викликає утруднень і перехід від знань до умінь відбувається без активного втручання педагога.

Нами були розроблені власні ігрові ситуації та ігри, були частково адаптовані ігри, які використовують фахівці з навчання іноземним мовам [5]. Ігри і ігрові ситуації підбиралися таким чином, щоб ускладнення комунікативних завдань було поступовим. Це дозволило формувати

окремі елементи комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності поступово переходячи до їх комплексу. Умовно ігри та ігрові ситуації, які були нами апробовані в роботі можна поділити на три групи за рівнем складності [4]:

1. Елементарні ігрові ситуації.
2. Варіативні ігрові ситуації.
3. Сюжетні ігрові ситуації.

Подібна організація обумовлює поступовість нарощування самостійності в побудові програми мовленнєвих дій. Рухливість і повторюваність ситуацій, постійна зміна комунікативних завдань стають основою для узагальнення опорних ознак ситуацій і еталонів мовленнєвої поведінки в них. Це сприяє перенесенню мовленнєвих операцій і дій в повсякденну практику, розширює їх діапазон. Подібна організація ігрових ситуацій дозволяє засвоювати цілісну мовленнєву дію зі всіма її складовими (мотивом, задумом, засобами здійснення), причому це дія не ізольована, а тісно пов'язана з іншими діями. Опанування мовних одиниць при цьому відбувається в єдності всіх сторін: форми, значення, функції при провідній ролі останньої.

Розгляд ігрової ситуації з точки зору її психологічної суті, структурного складу і виділення її основних особливостей дозволило підійти до визначення її як різновиду комунікативної вправи, що є сукупністю значущих для формування комунікативних умінь, в основі яких лежать реальні ситуації мовленнєвого спілкування, які спонукають учнів з легким ступенем розумової відсталості як носіїв певних ролей до конкретного вислову [5]. Використання ігрових ситуацій передбачає систематизацію послідовних дій з відтворення компонентів мовленнєвої ситуації; при цьому створюються умови формування комунікативних умінь, створюється ситуація повторюваності використання мовленнєвих дій у вирішенні комунікативних завдань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що для процесу формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності оптимальною ситуацією буде ролева ігрова ситуація, яка забезпечує мотиваційну основу породження мовленнєвого вислову, моделювання компонентів мовленнєвої ситуації через використання комунікативних завдань, опис обстановки. Процес формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності розумово відсталого учня в умовах ігрової ситуації буде послідовно керованим процесом з врахуванням етапів і умов породження мовленнєвого вислову.

Список використаної літератури

1. Глухов В. П. Основы психолінгвистики / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с. **2. Лалаева Р. И.** Влияние интеллектуальной недостаточности на языковое развитие умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Теорія і практика сучасної логопедії: Вип. 1. – К. : Актуальна освіта, 2004. – С. 35–42. **3. Маркова А. К.** Психология

усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 234 с. **4. Потамошнєва О. М.** Дослідження операцій внутрішнього програмування і граматичного структурування при побудові висловлювання учнями з інтелектуальною недостатністю / О. М. Потамошнєва // Науковий Часопис НПУ ім. М. Драгоманова серія №19. – К. : НПУ. – С. 48–52. **5. Румянцева И. М.** Психолінгвістические механизмы и методы формирования речи / И. М. Румянцева. – М. : ИЯ РАН, 2000. – 134 с. **6. Соботович Є. Ф.** Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

Ильченко О. В., Потамошнєва О. М. Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності учнів з легким ступенем розумової відсталості

У статті визначені особливості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей з легким ступенем розумової відсталості, які навчаються в початковій школі. Зазначена структура комунікативного компоненту, визначені ушкоджені та несформовані його ланки, які не можуть бути пояснені лише особливостями інтелектуального розвитку цих дітей. В процесі породження вислову найбільш порушеними виявилися – процес внутрішнього програмування, граматичної структуризації, відбору лексичних одиниць і операції контролю і самоконтролю. Необхідно відзначити, що порушення операції контролю і самоконтролю мовлення відзначалися практично у всіх учнів, які приймали участь в експерименті. В процесі розуміння вислову найбільш порушеними виявилися операції ймовірного прогнозування і розуміння складних синтаксичних структур. Хотілося б відзначити, що в процесі обстеження ми спостерігали недорозвинення і інших структурних компонентів мовленнєвої діяльності, які не завжди досягали в своєму розвитку достатнього рівня, але їх недорозвинення спостерігалося лише у незначній кількості дітей і було обумовлене особливостями структури їх мовленнєвого і інтелектуального порушення. Визначення порушених ланок комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності обумовило певну структуру корекційної роботи.

Ключові слова: розумова відсталість, комунікація, мовленнєва діяльність, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності.

Ильченко О. В., Потамошнєва Е. Н. Особенности формирования коммуникативного компонента речевой деятельности учащихся с легкой степенью умственной отсталости

В статье определены особенности коммуникативного компонента речевой деятельности детей с легкой степенью умственной отсталости, которые учатся в начальной школе. Определены структура

коммуникативного компонента, поврежденные и несформированные его звенья, которые не могут быть объяснены только особенностями интеллектуального развития этих детей. В процессе порождения высказывания наиболее затронутыми оказались – процесс внутреннего программирования, грамматической структуризации, отбора лексических единиц и операции контроля и самоконтроля. Необходимо отметить, что нарушения операции контроля и самоконтроля речи отмечались практически у всех учащихся, принимавших участие в эксперименте. В процессе понимания выражения наиболее затронутыми оказались операции вероятностного прогнозирования и понимания сложных синтаксических структур. Хотелось бы отметить, что в процессе обследования мы наблюдали недоразвитие и других структурных компонентов речевой деятельности, которые не всегда достигали в своем развитии достаточного уровня, но их недоразвитие наблюдалось лишь у небольшого числа детей и было обусловлено особенностями структуры их речевого и интеллектуального нарушения. Определение нарушенных звеньев коммуникативного компонента речевой деятельности обусловило определенную структуру коррекционной работы.

Ключевые слова: умственная отсталость, коммуникация, речевая деятельность, коммуникативный компонент речевой деятельности, лингвистический компонент речевой деятельности.

Pchenko O., Potamoshneva E. Features of the Formation of a Communicative Component of Pupils' Speech Activity with Mild Degree of Mental Retardation

The article defines the features of the communicative component of speech activity of children with mild degree of mental retardation, who study in an elementary school. The structure of the communicative component has been defined, its damaged and unformed parts, which can not be explained only by the intellectual development of these children. In the process of generating statements, the most affected were the process of internal programming, grammatical structuring, selection of lexical units, and control and self-control operations. It should be noted that violations of the monitoring and self-control of speech were observed in almost all students who took part in the experiment. In the process of understanding the expression, the most affected were the operations of probabilistic prediction and understanding of complex syntactic structures. I would like to note that during the survey we observed underdevelopment of other structural components of speech activity that did not always reach a sufficient level in their development, but their underdevelopment was observed only in a small number of children and was due to the peculiarities of the structure of their verbal and intellectual disturbance. The definition of broken links in the communicative component of speech activity determined a certain structure of corrective work.

Key words: mental retardation, communication, speech activity, communicative component of speech activity, linguistic component of speech activity.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.018-056.3(477)(045)

В. Є. Коваленко, О. О. Бойко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-
ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Для становлення соціально-нормативної поведінки розумово відсталої дитини виключне значення має формування її потребово-мотиваційної сфери, світогляду, ідеалів, інтересів. Дослідження Є. Білевича, Г. Дульнєва, Л. Занкова, Н. Королько, Г. Мерсіянової, С. Мирського, Б. Пінського, В. Синьова вказують на те, що у розумово відсталих учнів позитивна соціальна спрямованість особистості формується, але лише за спеціально створених для цього умов цілеспрямованого корекційно-виховного впливу. Важливим мотивом діяльності та поведінки людини, які становлять сутність спрямованості особистості, є інтереси.

Н. Мороза вказує на те, що інтерес підвищує тонус розумово відсталої дитини, створює бадьорий, радісний настрій, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. І. Михалін говорить про підвищення успішності, поглиблення знань, розвиток спостережливості під час виконання цікавих практичних робіт у спеціальній школі. Отже, актуальність дослідження проблеми інтересів обумовлена пошуками шляхів удосконалення педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

У психології можна зустріти різні визначення інтересу як складного психологічного утворення. Проаналізувавши різні підходи до розуміння проблеми інтересу І. Пологрудова зазначає, що Н. Добринін і Т. Рібо під інтересом розуміли прояв вибіркової спрямованості уваги людини. За С. Рубінштейном, інтерес – це прояв розумової і емоційної активності. Отже, інтерес – це свідоме вибіркоче ставлення особистості до якогось об'єкта, який має життєве значення (значення для задоволення потреби) та емоційну привабливість. Виникнення інтересу забезпечується, передусім, емоційною привабливістю об'єкта, усвідомлення значення для задоволення певної потреби може прийти пізніше.