

Методические приемы обогащения лексики достаточно разнообразны (проверены многолетней практикой специальной образовательной школы): демонстрация объекта, действия, признака, состояния в естественной обстановке либо в изображенном виде (картинки, фигурки, схематичные, проективные рисунки и др.) – формирует представление о каждом смысле; выполнение поручения учителя (одноклассника) – обеспечивает владение лексикой поручений; называние предметной (сюжетной) картинки; сопоставление жестов-эквивалентов слов; восстановление пропущенного жеста; подбор жестов с одинаковыми элементами структуры жеста; выполнение различного рода логических заданий (анализ, сравнение, обобщение, классификация, подведение под понятие лексических единиц; речевые простые и сложные аналогии; «Четвертый лишний» в речевом варианте и др.).

Особенностью реализации всех вышеперечисленных приемов в старших классах является параллельное овладение значением жеста и слова (от жеста к слову) в условиях тотальной коммуникации. При выполнении каждого задания проводится сравнительный анализ использования в конкретном контексте и жестовой конструкции и словесного выражения – т.е. фактически параллельно коммуникативно-деятельностному реализуется и грамматический подход.

Формы работы, а также методические приемы по формированию грамматических обобщений варьируются исходя из задач занятия, уровня подготовленности и речевого развития обучающихся.

Оценка знаний учащихся (соответствие – несоответствие стандарту образования) осуществляется по завершении цикла занятий. Текущее оценивание (вербальная оценка успехов) призвано усиливать мотивацию к овладению жестовой речью, освоению прямого и обратного перевода, созданию текстов: жестовых и словесных описаний, повествований, рассуждений.

Список використаних джерел

1. Зайцева Г. Л. Курс «Русский жестовый язык» (экспериментальная программа для школ глухих) / Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 32–42.
2. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / Сост. А.А. Комарова. – М.: Просвещение, 2006. – 124 с.
3. Григорьева Т.А., Русакович И.К. Жестовый язык как предмет изучения в специальной школе // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: международная научно-практическая конференция Москва, 9 – 11 декабря 2008 г. Том II, часть IV. – М: ГОУ ВПО МГПУ, 2008. – С. 69-72.

In article substantial and methodical aspects of training to a sign language as to a subject in special schools for children with a hearing disorder. Is presented experience of approbation of the experimental program of a course «Sign language» by deaf pupils of 6-7 classes.

Keywords: sign language, verbally-sign bilingualism, consciousness, features, direct and return transfer, training.

Отримано 18.09.2010 р.

УДК 376.352.29

Т.О. Семенішена

МОВЛЕННЕВА ГОТОВНІСТЬ В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ СЛАБОЗОРИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розглянуті особливості розвитку мовлення слабозорих дошкільників та визначено місце мовленнєвої готовності до навчання в школі в структурі загальної підготовки слабозорих дітей до школи.

Ключові слова: готовність до школи; компоненти готовності до школи; мовленнєва готовність до школи; мовленнєвий розвиток слабозорих дошкільників; діти з порушеннями зору.

В статье рассмотрены особенности развития речи слабовидящих дошкольников и обозначено место речевой готовности к обучению в школе в структуре общей подготовки слабовидящих детей к школе.

Ключевые слова: готовность к школе; компоненты готовности к школе; речевая готовность к школе; речевое развитие слабовидящих дошкольников; дети с нарушением зрения.

На сучасному етапі розвитку дошкільної корекційної педагогіки постає питання якісної підготовки дітей з особливими потребами до навчання в школі. Недостатньо підготовлені діти зазнають значних труднощів у переході до навчальної діяльності і, як результат, недостатньо повно інтегруються в суспільство. Відповідно до цього актуальною є проблема знаходження нових шляхів та умов покращення підготовки дошкільників до навчання в школі, що потребує науково-педагогічних досліджень з даної теми.

За результатами досліджень тифлопедагогів та тифлопсихологів (Т.П. Головіна, М.І. Земцова, Н.С. Костючек, Н.А. Крилова, Л.І. Моргайлик, Л.І. Плаксина, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, С.В. Федоренко, В.О. Феоктістова та ін.) дошкільники з порушеннями зору зазнають набагато більше труднощів під час переходу до навчання в школі, ніж діти з нормальним зором. Дітям зі зниженим зором складно наслідувати нові для них правила шкільного життя, орієнтуватися в різноманітні соціальних відносин і зв'язків, справлятися з новою роллю – учня. Дослідження багатьох з названих науковців показали, що не всі вихованці дошкільних закладів для дітей з порушеннями зору успішно оволодівають програмою дитячого садка і достатньо підготовлені до шкільного навчання. Тому важливим та актуальним є більш глибоке вивчення готовності до школи саме цієї категорії дітей.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав, що готовність до школи є складним за структурою, багатокомпонентним поняттям, яке охоплює всі сфери життя дитини і, відповідно, вимагає поділу його на окремі компоненти. Серед цих компонентів як один з найважливіших виділяється мовленнєва готовність дитини до школи. Видатні науковці, зокрема О.В. Запорожець та Д.Б. Ельконін, приділяли багато уваги у своїх дослідженнях вивченню мовленнєвого розвитку дошкільників, пояснюючи це тим, що дошкільне дитинство є періодом надзвичайно інтенсивного розвитку форм і функцій мовлення та оволодіння граматичним і звуковим складом рідної мови [3].

Не у всіх відомих класифікаціях компонентів готовності до шкільного навчання мовленнєва готовність виділяється як окремий компонент. В науковій літературі різні автори по-різному підходять до визначення компонентів готовності до школи. Частіше застосовується така класифікація: **інтелектуальна, емоційна та соціальна** готовність до школи.

Під інтелектуальною готовністю розуміється диференційоване сприймання, яке включає виділення фігури з фону, концентрованість уваги, аналітичне мислення, яке виражається у здатності досягнення основних зв'язків між явищами, можливість логічного запам'ятовування, розвиток дрібної моторики рук та сенсомоторна координація. Тобто інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання головного мозку. Критерієм інтелектуальної готовності є, також, розвинення мовлення дитини.

Під емоційною готовністю розуміється зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгий час виконувати не дуже привабливе завдання.

До соціальної готовності відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками та уміння підкорювати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль школяра в ситуації шкільного навчання.

В цій класифікації мовленнєва готовність входить до складу інтелектуальної готовності і розглядається в поєднанні з розвитком всіх психічних функцій дитини. Крім цього в структурі соціальної готовності виділяють потребу дитини в спілкуванні з однолітками, що можна визначити як комунікативну готовність.

Використовуючи таку класифікацію компонентів готовності до шкільного навчання, І.В. Дубровіна, крім зазначених складових психологічної готовності до школи, виділяє ще одну – розвиток мовлення. Мовлення, на її думку, тісно пов'язане з інтелектом і відбиває як загальний розвиток дитини-дошкільника, так і рівень її логічного мислення. Вона вважає за необхідне вміння дитини виділяти в словах окремі звуки, тобто в неї повинен бути розвинений фонематичний слух [2].

У тифлопедагогії виділяються такі три складові готовності до школи дітей зі зниженим зором: фізична, розумова та особистісна. Мовленнєва готовність входить до складу розумової, яка, на думку Т.П. Свиридюк включає змістову сторону (загальні знання про навколишній світ і спеціальні початкові знання в галузі мови, математики, малювання, просторового орієнтування тощо) та процесуальну сторону (наявність елементів навчальної діяльності, володіння загальними і частковими

способами розумових дій). У часткових способах розумових дій автор розкриває і зміст мовленнєвої діяльності, зокрема виділяє звукоаналіз, виділення наголошеного складу та ін. [4].

Деякі психологи і педагоги (Р.І. Жуковская, Л.Є. Журова, Н.Ф. Виноградова, Г.А. Корнєєва, Т.О. Кулікова, Ф.С. Левін-Щирина, О.М. Макарова, Т.В. Тарунтаєва, та ін.) класифікують готовність до навчання, виділяючи загальну і спеціальну готовність, що є наслідком загальної і спеціальної підготовки дитини в дошкільному закладі.

Відповідно, мовленнєва готовність входить до спеціальної готовності, що включає отримання дитиною знань і умінь, які забезпечать їй успішність в оволодінні змістом навчання в молодшій школі з основних предметів, зокрема, рідної мови. У змісті загальної готовності авторами також виділяється комунікативна готовність, як вміння спілкуватися з дорослими й дітьми.

Найважливішим аспектом, що визначає готовність дитини до шкільного навчання, на думку науковця Е.О. Петрової, є рівень її розумового розвитку, до якого входить і розвиток мовлення. Вона також вважає, що при вивченні готовності дитини до школи потрібно звернути особливу увагу на такі моменти як анатомо-фізіологічні особливості, особистісну готовність, в тому числі мотиваційно-потребову сферу та довільність поведінки. Важливе місце також відводиться системі взаємовідносин дитини з оточуючим світом.

Узагальнюючи точки зору різних психологів і педагогів, деякі вчені (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова) до числа компонентів готовності до шкільного навчання віднесли **психомоторну** (функціональну), **інтелектуальну**, **емоційно-вольову**, **особистісну** (у тому числі мотиваційну), **соціально-психологічну** (комунікативну) готовність.

У складі інтелектуальної готовності виділяють, як важливу складову, крім запасу знань про навколишній світ, уявлень, достатнього рівня розвитку пізнавальних інтересів, певного рівня розвитку пізнавальної діяльності, психічних процесів, початку формування довільності психічних процесів, ще й розвиток мовлення.

Стосовно соціально-психологічної (комунікативної) готовності автори зазначають, що по мірі дорослішання старшого дошкільника усе більше починає приваблювати світ людей, а не світ предметів. Він намагається проникнути в зміст людських відносин, тих норм, які їх регулюють. Відповідність соціально прийнятним нормам поведінки стає для дитини значимою, особливо якщо вона підкріплюється позитивним відгуком з боку дорослих. Це стає змістом спілкування дитини з ними. Тому комунікативна готовність дуже важлива через перспективу постійних контактів з дорослими (і однолітками) у ході навчання в школі.

І.Ю. Кулагіна виділяє два аспекти готовності дитини до школи – особистісну (мотиваційну) і інтелектуальну готовність до школи.

В контексті **особистісної готовності до шкільного навчання** І.Ю. Кулагіною виділяється формування відношення дитини до навчання в цілому, а також відношення до вчителя, однолітків і самої себе. Наприкінці дошкільного віку, на її думку, повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як позаситуативно-особистісне спілкування.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання авторами розглядається як розвиток розумових процесів, в тому числі відповідний мовленнєвий розвиток. При інтелектуальній неготовності можливі різні варіанти розвитку дітей. Своєрідним варіантом є так званий *вербалізм* (від слова "вербальний" — словесний).

Дослідники Г.О. Кураєв та О.Н. Пожарська у структурі поняття «готовність до школи» виділяють компоненти **особистісної готовності**, **інтелектуальної готовності** й **соціально-психологічній** готовності. Ці аспекти, вважають автори, важливі як для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для її якнайшвидшої адаптації до нових умов, безболісного входження в нову систему відносин.

Інтелектуальна готовність, на їх думку, включає відповідний *мовленнєвий розвиток*, окрім наявності у дитини кругозору, запасу конкретних знань, необхідного рівня розвитку пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви.

Відомий психолог Р.С. Немов зазначав, що крім розвинених пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мовлення – у поняття готовності до школи входять сформовані особистісні якості, що включають інтереси, мотиви, здібності, риси характеру дитини, а також якості, пов'язані з виконанням нею різних видів діяльності. У дитини повинен бути достатньо розвинений самоконтроль, трудові вміння й навички, уміння спілкуватися з людьми, рольова поведінка тощо.

Таким чином, майже всі автори або як окремий компонент, або в складі інших компонентів, виділяють мовленнєву готовність до шкільного навчання. Найчастіше мовленнєва готовність включається авторами до складу інтелектуальної готовності до школи (Н.І. Вьюнова, К.М. Гайдар, Г.О. Кураєв, О.Н. Пожарська, Л.В. Темнова), при цьому комунікативну готовність вони виділяють окремим компонентом. Деякими авторами (О.Б. Конєва, І.В. Дубровіна) мовленнєва готовність виділяється як окрема складова готовності до навчання в школі.

Разом з тим дослідження вчених (Л.С. Вавіна, О.В. Запорожець, С.О. Покутнева, В.Д. Шадріков, І.В. Шаповаленко) вказують, що можливості розвитку мовлення, наявні в цьому віці, використовуються педагогами не повністю. Виховання не бере на себе організацію орієнтування дитини у звуковій формі мови, і пізнання нею мови продовжує залишатися стихійним. Якщо в ході виховної роботи стихійно виникаюче в дитини орієнтування не підтримується й робота з його розвитку ніяк не організується, то воно, мінімально виконавши свою функцію, необхідну для оволодіння граматичним складом, зменшується й перестає розвиватися. Як результат, дитина, що опанувала на самому початку дошкільного віку «відчуття» мови, втрачає свою особливу мовну «обдарованість» і приходить до шкільного навчання, не вмючи орієнтуватися у звуковому складі мови, і їй доводиться заново цьому вчитись. Тому підготовка до школи слабозорих дошкільників, а саме їх мовленнєва готовність, вимагає цілеспрямованого вивчення і формування шляхів її вдосконалення.

Формування мовленнєвої готовності слабозорих дітей до школи має свої своєрідності. Як зазначає у своїх працях відомий тифлопедагог Л.С. Вавіна, потрібно враховувати особливості пізнавальної активності слабозорих дітей дошкільного віку. Так, часто у слабозорих дітей спілкування обмежено, що веде до зниження потреби використовувати мовлення в спілкуванні, а це негативно позначається на виникненні мотиву спілкування. Мовленнєва діяльність починається з мотиву. Завдяки мотиву в процесі спілкування в дітей виникає потреба висловитися. Таким чином, для повноцінного розвитку усного зв'язного мовлення слабозорих дошкільників педагог повинен спеціально формувати мотив.

Задум висловлення (внутрішнє планування) залежить від ступеня розвитку плануючої функції мовлення, що у нормі формується до старшого дошкільного віку й у своєму становленні проходить ряд стадій: констатування, розмова з об'єктом, планування для інших, планування для себе.

Л.С. Вавіна зазначає, що діти до школи опановують переважно розмовним стилем мовлення й їхні висловлювання будуть відрізнятися особливостями цього стилю: використання простих пропозицій, неповних відповідей, часте повторення тих самих слів, активне використання займенників, зменшення частки іменників і прикметників тощо. Своєрідний порядок слів, обумовлений не граматичною, а психологічною функцією: слова розташовуються в послідовності формування думки, все важливе пересувається до початку речення. Цю своєрідність важливо, на думку автора, знати педагогові й враховувати в роботі над розвитком усного зв'язного мовлення дітей. Зневага до врахування особливостей усного монологічного мовлення призводить до штучності проведеної роботи, відбиває в дитини бажання складно висловлюватися й не сприяє в кінцевому результаті формуванню необхідних навичок усного зв'язного монологічного мовлення.

Внаслідок збіднення сенсорного, життєвого й ігрового досвіду в слабозорих дошкільників не виникає достатнього зорового образу ситуації, яка спостерігається, що затримує розвиток задуму. Тому діти не можуть встановити головну думку малюнку, що сприймається, й підкорити її своїй.

Для того, щоб ученя успішно покращував своє усне мовлення в школі, він, на думку С.О. Покутневої повинен бути відповідно підготовлений, пройти необхідне навчання в дошкільному закладі. Підготовка дітей до школи в дошкільних закладах найбільш повноцінна тоді, коли педагоги добре ознайомлені з вимогами, які висуває школа до мовлення дітей під час вступу, піклуються про наступність між дитячою установою та школою.

Очевидно, зазначає автор, в силу недооцінки можливостей дітей переддошкільного віку самостійно планувати свою розповідь в дошкільних закладах на заняттях по розвитку усного мовлення використовується в основному готовий план, за яким дітей навчають логічно будувати своє висловлювання. Такий підхід до навчання призводить до того, що майже всі слабозорі дошкільники старшої групи до кінця навчання в дитячому закладі не вмюють самостійно складати опитувальники по сюжетному малюнку, пояснюючи це тим, що вони не вмюють цього робити. Не розуміючи ролі плану в складанні розповіді, вони, звичайно, не можуть утримати його в пам'яті.

Занадто велика опора в методиці навчання на приклад, на думку С.О. Покутневої, призводить до того, що дитина звикає слідувати за педагогом по логічному ланцюжку маленьких питань. Тому її увага звернена не на зв'язність і цілісність висловлювання, а на побудову кожного окремого речення – відповіді на питання. Той факт, що із відповідей на питання в результаті повинне вийти цілісне висловлювання, дитиною не усвідомлюється.

Коло спілкування дитини дошкільного віку О.М. Леонтєвим поділялося на 2 складові. Перше коло – це ті інтимно близькі люди (батьки, або люди, які їх замінюють), відносини з якими визначають і відносини дитини зі всім іншим світом. Друге – це всі інші люди, відносини з якими, однак, опосередковані для дитини її першим колом. Перехід дитини до шкільного навчання перебудовує цю систему її відносин. Тепер інтимні відносини дитини втрачають свою визначальну роль в більш широкому колі її спілкування, тепер вони самі визначаються цими більш широкими відносинами. Таким чином, О.М. Леонтєв відзначив, що зміна місця, яке займає дитина в системі

соціальних відносин, є те перше, що треба відмітити при вирішенні питання про сили, які рухають психічний розвиток дитини. Тому потрібно виходити з вивчення діяльності дитини так, як вона складається в даних конкретних умовах її життя. Кожна психічна стадія розвитку характеризуються певним, провідним відношенням дитини до дійсності, яке визначається основним типом її діяльності [1].

З цим положенням погоджується і О.В. Запорожець, стверджуючи, що характер спілкування дитини з дорослими і однолітками змінюється та ускладнюється протягом дитинства, отримуючи форму то безпосереднього, емоційного контакту, то спілкування мовного, то спільної діяльності. Розвиток спілкування, ускладнення й збагачення його форм відкривають перед дитиною все нові можливості засвоєння від оточення різного роду знань й умінь, що має першочергове значення для всього ходу психічного розвитку [3].

У шести-семирічному віці, стверджує психолог І.В. Шаповаленко, відбувається перехід до нової, вищої для дошкільного дитинства форми спілкування – позаситуативно-особистісної. Особистісний мотив спілкування проявляється в трансформації змісту питань, у нових темах для обговорення, у питаннях до дорослого про його роботу, сім'ю, дітей. Дорослий виступає для старшого дошкільника як джерело соціальних знань, як еталон поведінки в різних ситуаціях і як найбільш компетентний суддя. І в той же час він сприймається як особлива, цілісна особистість. Особистісне спілкування поглиблює пізнання дитиною соціального світу, залучає її до моральних суспільних цінностей, насамперед, звичайно, до цінностей близьких людей.

Виникнення позаситуативно-особистісної форми спілкування І.В. Шаповаленко пов'язує з вищими для дошкільника рівнями розвитку сюжетно-рольової гри, у результаті якої дитина звертає більше уваги та краще розуміє взаємини у своїй сім'ї, ситуації повсякденної взаємодії між оточуючими людьми.

Крім того, через освоєння мовлення, вважає Г.С. Абрамова, дитина опановує словом як формою аналізу почуттів.

Мовлення також є важливим фактором спільної діяльності. За своєю природою мовлення багатозначне. Але, на думку В.Д. Шадрікова, ця перевага в навчальному процесі часто перетворюється в недолік. Учитель повинен домагатися однозначного розуміння термінів і понять, що використовуються при постановці завдань і організації умов навчальної діяльності.

Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що мовленнєва готовність є одним з найважливіших компонентів готовності до навчальної діяльності і, відповідно, працівники дошкільних закладів мають приділяти багато уваги розвитку мовлення дошкільників. Особливо це стосується дітей з порушеннями зору. Відомо, що мова, слово уточнює і спрямовує чуттєве відображення дійсності, а дефекти зору ведуть до повного або часткового випадіння зорових образів з чуттєвого досвіду, причому в ряді випадків предмети та явища зовнішнього світу виявляються недоступними для сприймання збереженими органами відчуття. Зміщення цих прогалів, а також уточнення і корекція не досить повних і точних, а часто перекручених дотикових, зорових та інших образів є функцією мови спільно із мисленням.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
2. Практическая психология образования: учебное пособие / [под редакцией Дубровиной И.В.] – [4-е изд.]. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с.
3. Психология детей дошкольного возраста / [под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина] – М., 1964.
4. Свиридюк Т.П. Подготовка слабовидящих детей к школе / Свиридюк Т.П. – К.: Рад. школа, 1984. – 95 с.
5. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: [підручник] / Синьова Є.П. – К.: Знання, 2008. – 365 с.

The article considers special features in speech development of visually impaired children of preschool age. It defines role of speech preparedness to school learning in the framework of general preparedness of a child with low vision to education at school.

Keywords: preparedness to school (readiness to school), components of preparedness to school; speech preparedness to school; speech development of children with low vision; visually impaired children

Отримано 18.09.2010 р.