

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

У статті розкриваються психолінгвістичні основи навчання грамоти розумово відсталих дітей.

Ключові слова: навчання грамоти, мовленнєва діяльність, розумово відсталі діти, звуковий аналіз і синтез.

В статті розкриваються психолінгвістическіе основи обучения грамоте умственно отсталых детей.

Ключевые слова: обучение грамоте, речевая деятельность, умственно отсталые дети, звуковой анализ и синтез.

В умовах розвитку корекційної освіти в Україні залишається актуальною проблема підготовки розумово відсталої дитини до опанування грамоти. У психологічній і лінгвістичній літературі розглядаються різні аспекти основ методики навчання грамоти. Аналіз психологічної літератури свідчить, що психофізіологічна основа читання і письма як видів мовленнєвої діяльності людини - взаємообумовлена і взаємопов'язана діяльність слухового, зорового і мовленнєво-рухового аналізаторів.

Зокрема, у своїх працях І.П.Павлов акцентував увагу на процесі оволодіння читанням саме, з моменту показу дитині першої букви і встановлення зв'язку з відповідною їй фонемою. Таким чином, на його думку, вчитель, впливаючи одночасно на зоровий аналізатор (через показ букви) і на слух (через її називання), викликає відповідне збудження у зорових і мовленнєво-рухових клітинах кори головного мозку. Він наголошував, що при одночасному збудженні цих двох пунктів кори між ними виникає зв'язок, у результаті якого, називання будь-якої букви викликає в учня уявлення про звук мови, який відповідає певній букві. Під впливом систематичних і тривалих вправ дані зв'язки закріплюються, автоматизуються і стають навичками.

Вищі нервові процеси, за визначенням І.П.Павлова, підпорядковані "закону сили", згідно з яким сильні подразники викликають сильну, а слабкі подразники – слабку реакцію, що надає можливість нормативного перебігу мовленнєвих процесів і впровадженню їх у систему ієрархічно організованих (парадигматичних) кодів мовлення. Ця умова забезпечує вибірковість психологічних процесів, які необхідні для побудови

ієрархічної системи взаємопідпорядкованих (парадигматичних) кодів.

У своїх дослідженнях О.Р.Лурія звертав увагу на фактори, що входять до складу мовленнєвої діяльності, а також на роль, яку відіграють різні системи кори головного мозку людини у забезпеченні мовленнєвих процесів. Він стверджував, що існують дві цілком окремі системи кори головного мозку, кожна з яких має свою спеціальну функціональну характеристику. Перша з них пов'язана з роботою задніх відділів мозкової кори (гностичні зони) і забезпечує функцію прийому, переробки та збереження інформації, що надходить ззовні. Друга – з роботою передніх (премоторних і лобних) відділів кори (динамічні зони), що забезпечують функцію формування намірів, планів і програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією та регулювання діяльності, що відбувається. Задні відділи лівої півкулі створюють умови для кодування інформації в парадигматичні системи мови.

Важливим аргументом, на думку О.Р. Лурія, є діяльність кори лівої вискової півкулі мозку, що забезпечує слуховий аналіз і синтез, виділення фонематичних ознак, вибір необхідного звучання із кількох альтернатив, можливість диференціювати різні звучання, розрізняти фонемі, комплекси звуків. Також, він зазначає, що нижні відділи постцентральної (кінетичної) мовленнєвої кори забезпечують діяльність органів артикуляції, чітке диференціювання близьких та різних за звучанням артикулем. Третичні відділи тім'яно-потиличної зони кори головного мозку лівої півкулі пов'язані зі здатністю людини підшукувати необхідні точні слова, із семантичною організацією мовлення. Третичні відділи лівої тім'яно-скронево-потиличної зони кори головного мозку дають змогу розуміти значення складних логіко-граматичних конструкцій, що містять словесне формулювання та парадигматичні системи "комунікації відношень".

Процес оволодіння читанням, на думку Т.Г. Єгорова, виникає на основі тісної взаємодії першої та другої сигнальних систем, при провідній ролі другої сигнальної системи. Він виділив три основних етапи у процесі формування різних навичок: аналітичний, синтетичний або етап виникнення та становлення цілісної структури діяльності і етап автоматизації.

Т.Г. Єгоров детально розглядає аналітичний етап, у процесі якого діти вивчають букви (ступінь оволодіння мовленнєво-звуковими позначеннями) і оволодівають процесом читання, тобто вмінням об'єднувати букви у склади і слова (ступінь складо-аналітичного читання). На його думку, учні починають оволодівати мовленнєво-звуковими позначеннями у підготовчий період вивчення букваря, коли, розкладаючи слова на склади і звуки, оволодівають звуковою будовою мовлення. Саме, у цей період навчання діти оволодівають своїм фонематичним слухом і відповідними фонематичними уявленнями, ознайомлюються з буквами, як знаками звуків мови і об'єднують звуко-букви у склади і слова.

Завдання ступеню оволодіння мовленнєво-звуковими позначеннями, на думку Т.Г.Єгорова, полягають, у вмінні чути і правильно виділяти (аналізувати) звуки живого мовлення, потім співвідносити ці звуки із буквами, поєднувати (синтезувати) звуко-букви у склади і слова та правильно розуміти прочитане. Досить важливим, є другий складо-аналітичний ступінь, тобто склад. У цей період склади втрачають свою незалежність і виступають в якості частин цілого – слова.

Т.Г.Єгоров наголошував на тому, що для дітей, які починають оволодівати грамотою, мовленнєво-звуковий аналіз і синтез є складним завданням. Діти повинні вміти володіти своїм фонематичним слухом, мовленнєво-руховим та зоровим апаратами, розуміти зв'язок між зоровими і слухо-руховими образами у писемному мовленні. Впливаючи на слуховий аналізатор учня, пов'язуючи його діяльність з діяльністю відповідних мовленнєво-рухових та зорових органів виникає асоціативний ланцюг: *фонема – артикуляція – буква*.

На думку О.М.Беляєва, П.Я.Гальперіна, О.О. Леонтевата інших, у процесі розвитку у дітей мовленнєвої діяльності необхідно приділяти значну увагу формуванню мотивів, які забезпечують як процес навчання, так і власне мовленнєву діяльність.

Як стверджував Д.Б.Ельконін, першочергове завдання навчання грамоти полягає в тому, щоб розкрити дитині звукову матерію мовлення – його звуки.

У своїх дослідженнях він наголошував, що навчання читання повинно виступати першою сходинкою тривалого і складного процесу оволодіння мовленням та починатися із введення дитини у звукову дійсність мовлення, оскільки воно виступає як навчання процесу відтворення звукової форми слова. На його думку, формування у дітей виділення послідовності звуків у слові є новим етапом у навчанні читання, а також виділення у слові окремого звука рівномірне з процесом послідовного називання звуків у слові. Він зауважив, що така діяльність є складною для непідготовленої дитини, тому що звуковий аналіз слів це складна мисленнева діяльність.

Д.Б.Ельконін вважав, що навчання читання полягає не лише у формуванні звукового аналізу слова, тому що, для створення звукової будови слова недостатньо чути окремі звуки у словах та аналізувати увесь звуковий склад слова, а також необхідно знати звукові значення букв і вміти переходити від буквенних позначень до конкретних звуків слова.

Він пропонує, встановити після етапу формування звукового аналізу слова етап словозміни, тобто орієнтації на наступну за приголосною голосну букву.

Д.Б.Ельконін аргументував, що під час формування дії словозміни виникають необхідні передумови для вміння відтворювати звукову форму слова та складу, що сприяє завчасній орієнтації у позиційних звукових відношеннях. На етапі словозміни дитина оволодіває процесом

читання.

Аналіз лінгвістичної літератури свідчить, що процес навчання грамоти включає не лише психологічні особливості учнів, але й специфіку самого мовлення та лінгвістичні закони мови.

Педагоги та лінгвісти А.М.Богуш, Г.П.Белякова, Н.С.Варенцова, М.С.Вашуленко, С.Д.Дем'яненко, Л.Є.Журова, А.П.Іваненко, Л.В.Красильнікова, А.К.Маркова, Л.Н.Петрова, Т.В.Попова, Т.М.Савельєва, Н.Ф.Скрипченко, Ф.О.Сохін, Н.С.Старжинська, Е.І.Труве, Г.О.Тумакова, Н.М.Уфімцева, Ю.Н.Фаусек, Є.А.Федеравиченє, В.К.Цаава, Е.Е.Шуленкота інші зазначають, що засвоєння грамоти передбачає оволодіння певним відношенням до власного мовлення, системою операцій щодо його аналізу, тому що, саме на матеріалі звукового аналізу слів дитина вперше навчається виконувати свідомі операції з одиницями мови, усвідомлює мовленнєві поняття.

У працях В.Л. Дегліна, Л.О. Калмикової, Н.І. Красногорського, Н.Ю. Ляха, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаєвої, Н.М. Светловської, Т.В. Чернігівської, Л.В. Щерби та інших детально обґрунтовано фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності. Вони звертали увагу на те, що тільки у процесі мовленнєвої діяльності відбувається встановлення і постійне вдосконалення мовленнєвої організації людини як самоорганізованої системи особливого коду.

Під час навчання грамоти джерелом вивчення рідної мови, на думку Н.С. Рождественського, є живе мовлення. Діти повинні вміти виділяти звуки живого мовлення, співвідносити ці звуки із буквами, навчитися об'єднувати звуки і букви у склади та слова. Все це потребує від дітей розвинутого мовленнєвого (фонематичного) слуху, вільного оволодіння мовленнєво-руховим (кінестетичним) апаратом і зоровим сприйманням слова, вмінням встановлювати зв'язок між слуховими, зоровими і руховими образами в писемному мовленні.

С.П.Редозубов акцентував увагу на тому, що навчання грамоти повинно проходити у зв'язку із розвитком мислення і мовлення дітей. За змістом, прийомами і характером роботи, він виділив, чотири етапи процесу навчання грамоти: підготовчий і три етапи букварного періоду. Підготовчий етап включає практичне ознайомлення з реченням, словом, складом і звуком, поняттям про букви. У цей період також проходить підготовка дитини до письма, що полягає в ознайомленні з елементами писемних букв, виділенні звуків на початку слова, поділі простих складів на звуки.

У своїх дослідженнях С.П.Редозубов виділив такі прийоми звукового аналізу: *перший прийом аналізу* полягає у чіткій вимові слів по складах з інтонаційним виділенням потрібних звуків; *другий прийом аналізу* характеризується призупиненням промовляння слова чи складу у той момент, коли промовляється виділений звук; *третій прийом аналізу* –

спостереження за самим процесом промовляння звуків у слові (прийом артикуляції); *четвертий прийом* – виділення звука, який стоїть у кінці слова на слух чи шляхом додавання його до неповного слова; *п'ятий прийом* – підбір слів із звуком, який вивчається і визначенням його місця у слові; *шостий прийом аналізу* – порівняння слів, схожих за звучанням.

Мета навчання грамоти, як стверджує М.С. Вашуленко, полягає у формуванні й удосконаленні умінь й навичок учнів в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – слуханні і розумінні (аудіюванні), говорінні, читанні і письмі. Він зауважував, що активне і цілеспрямоване включення у процес навчання грамоти усіх зазначених видів мовленнєвих дій дає можливість органічно поєднати процес опанування дітьми грамоти із розвитком їхньої мовленнєвої діяльності. Цьому значною мірою сприятиме вироблення внутрішніх мотивів до оволодіння мовленням, читанням і письмом.

У свою чергу, Ф.А.Сохін, Г.П.Беляков зазначали, що дітей необхідно знайомити не лише із будовою слова, а й із розташуванням його у реченні, що дозволить продемонструвати дітям дошкільного віку основну особливість мовлення – його лінійність.

Перш за все, зазначимо, що проблема підготовки розумово відсталих дітей до опанування грамоти не була предметом спеціальних досліджень. Однак, у працях відомих методистів-дефектологів вона знайшла певні відображення у процесі розкриття різноманітних аспектів опанування грамоти розумово відсталими дітьми (А.К. Аксьонова, Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнезділов, І.Г. Єременко, А.А. Катаєва, Н.П. Кравець, Р.І. Лалаєва, Р.Є. Левіна, О.М.Мастюкова, В.Г.Петрова, М.С.Певзнер, Г.С.Піонтківська, С.Я.Рубінштейн, З.Н.Смірнова, В.М.Синьов, О.А.Стребелева, Т.К.Ульянова та інші).

Зокрема, звертає на себе увагу вивчення труднощів у розумово відсталих дітей у оволодінні грамоти. М.Ф.Гнезділов зазначав, що труднощі, які виникають у розумово відсталих учнів в оволодінні грамоти зумовлені тим, що в них недостатньо розвинуті і скоординовані відповідні аналізатори. Тому, необхідно, в першу чергу, формувати у них ту основу, на якій базується оволодіння грамоти. Він достатньо широко розкрив різноманітність тих прийомів, які сприяють створенню у дітей чуттєвої основи оволодіння грамоти, важливими компонентами якої він вважав зорове і слухове сприймання, мовленнєво-рухові відчуття.

У своїх працях вчені-дефектологи звертають увагу, перш за все, на те, що розумово відсталі учні з великими труднощами оволодівають початковими навичками читання і письма. Характерною причиною цих труднощів є особливості розвитку самих дітей, що пов'язані із порушеннями пізнавальної діяльності, їх вищих психічних функцій, насамперед, аналізу і синтезу, а також з порушеннями слухового,

зорового сприймання, артикуляції, просторового орієнтування, моторики, тобто тих компонентів, які необхідні для акту читання і письма.

А.А. Катаєва, В.Г. Петрова, В.А. Стребелева стверджували, що розумово відсталі діти не можуть правильно відтворювати звукову форму слова на основі зорового сприймання графічних знаків, у зв'язку зі змішуванням акустично схожих звуків. На їх думку, надзвичайно складним для розумово відсталих дітей є запам'ятовування оптичної форми букв алфавіту. В основі неможливості засвоїти букви, як зазначали педагоги-дефектологи, лежить порушення взаємодії між слуховими, зоровими і кінестетичними уявленнями. Також, процес читання написаного слова потребує переводу очей з ліва на право, тому що послідовність сприйняття слова повинна точно відповідати послідовності його звукового складу. При цьому велику роль відіграє слуховий контроль.

А.К.Аксьонова, В.В.Воронкова, В.Г.Петрова та інші основним завданням початкового навчання грамоти, а саме добукварного періоду виділили те, що необхідно розпочинати з розвитку у дітей інтересу до навчання, виховувати навички мовленнєвого спілкування, розвивати фонематичний слух, відпрацювати вимовний бік мовлення, формувати зорове і просторове сприймання та уявлення, розвивати моторику рук.

У цілому, завдання навчання грамоти, на думку Л.С. Виготського, полягають у тому, щоб сформувати у розумово відсталих дітей початкові навички читання і письма, сприяти розвитку їх мовлення, мислення і пізнавальних можливостей.

В.В.Воронкова, М.Ф.Гнезділов, Р.Є.Левіна, Д.І.Орлова, В.Г.Петрова, Г.С.Піонтківська та інші наголошують на тому, що розумово відсталі діти значно пізніше і з великими труднощами оволодівають навичками письма.

Вони вважають, що недостатність фонематичного аналізу у розумово відсталих дітей ускладнює процес розкладання слова на складові частини і виступають перешкодою точному виділенню потрібних звуків слова. Також, на початкових етапах навчання письма виникають характерні труднощі у співвіднесенні звуків з відповідними буквами, так як діти ще недостатньо диференціюють всі складові частини букв, які часто повторюються.

Процес формування рухових навичок і вмінь у розумово відсталих учнів визначається значною складністю. Відомо, що учні мають різні порушення фізичного і моторного розвитку (Л.С.Виготський, Н.І.Озерецький, Г.Є.Сухарева, М.С.Певзнер). У них зустрічаються відставання у фізичному розвитку, затримка росту, м'язова слабкість, непропорційність будови тіла, зниження загального тону, різні вади скелету тощо.

У своїх дослідженнях Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Н.Г. Морозова

наголошували, що вивчення структури дефекту і шляхів його компенсації та корекції сприяє більш ефективному вихованню розумово відсталої дитини та підготовки її до шкільного навчання. Вони акцентували увагу на тому, що найважливішим завданням навчання розумово відсталих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є надання дитині необхідного розвитку і створення передумов до самостійного надбання знань та умінь.

В.М. Синьов обгрунтував, що загалом при порушеннях розумового розвитку в дітей спостерігається слабка допитливість та уповільнена научуваність - здатність опановувати суспільний досвід у вигляді знань, умінь і навичок. У таких дітей порушені всі психічні процеси (сприймання, пам'ять, увага, мислення, мовлення, увага), які протікають та формуються уповільнено, у більш пізні терміни та мають певні особливості. Спостерігаються порушення і в розвитку емоційно-вольової сфери діяльності особистості, які вважаються вторинними, похідними, залежними від недоліків пізнавальної сфери.

Сприймання розумово відсталих дітей, на думку О.П. Хохліної, до кінця дошкільного віку показує, що тільки половина з них досягають рівня сприймання, з якого діти з нормальним інтелектом починають дошкільний вік, тобто спостерігається зниження темпу його розвитку. Становлення перцептивних дій тільки розпочинається. Також вона зазначала, що у розумово відсталих дітей особистість формується зі значними відхиленнями як за часом, так і за темпом розвитку і за змістом. Вони не можуть зрозуміти та засвоїти суть норм моральної поведінки. Після чотирьох років у них з'являються перші вияви самосвідомості, але це виражається у негативних реакціях на зауваження, осудження, невдачу. Систематичні переживання неуспішності призводять до формування патологічних рис характеру: відмови від будь-якої діяльності, пасивності, замкнутості чи підлесливості. У них з'являється негативізм, озлобленість.

Отже, теоретичний аналіз психолінгвістичних основ методики навчання грамоти розумово відсталих дітей у загальній і спеціальній психологічній та педагогічній літературі вказує на своєрідність оволодіння грамоти розумово відсталими дітьми, що і є предметом нашого подальшого вивчення.

In the article psycholinguistic bases of studies of deedopenup mentally back ward children.

Keywords: studiesofdeed, speechactivity, mentally backward children, voice analysis and synthesis.

Отримано 19.9.2013