

## ДО ПИТАННЯ ПРО СТАН ТА РОЗВИТОК УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТОМ

У статті розглядається питання удосконалення методики розвитку зв'язного мовлення дітей з порушенням інтелектом молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** спеціальна школа, зв'язне мовлення, методика, учні молодших класів з порушенням інтелектом.

В статье рассматривается вопрос усовершенствования методики развития связной речи детей с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** вспомогательная школа, связная речь, методика, ученики младших классов с нарушенным интеллектом.

Внаслідок порушення інтелекту в учнів молодших класів спеціальної школи вторинно страждає розвиток мовлення; порушеними є звукова, смислова та логічна сторони. Розвиток усного зв'язного мовлення, поряд із розвитком інших психічних функцій (таких як мислення і пам'ять) – одна з передумов успішного оволодіння програмним матеріалом. Вирішення цього завдання є необхідним для подальшої розробки методик, спрямованих на розвиток усного зв'язного мовлення учнів з порушенням інтелектом і на корекцію його недоліків.

Мета проведеного дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектом та у визначенні шляхів корекції. Для досягнення мети дослідження були поставлені завдання: здійснити теоретичний аналіз літературних джерел з питання розвитку усного зв'язного мовлення у психолого-педагогічній літературі; виявити вплив порушень інтелекту на розвиток усного мовлення школярів молодших класів; дослідити стан сформованості та особливості розвитку усного зв'язного мовлення в учнів молодших класів; здійснити порівняльний аналіз розвитку усного зв'язного мовлення у дітей в нормі та у дітей з порушенням інтелектом; обґрунтувати шляхи розвитку і корекції усного зв'язного мовлення, які будуть позитивно впливати на розвиток психічних процесів.

Мовлення учнів першого класу спеціальної школи, в основному,

складається із простих речень. Їх розповіді нагадують ланцюжок із граматично рівноцінних складових. До третього класу речення стають дещо більш розгорнутими, але їх побудова змінюється мало – діти використовують тільки найпростіші конструкції. У порівнянні з дітьми, які розвиваються нормально, олігофрени починають користуватись складними реченнями із великим запізненням [3].

Перехід до вживання у мовленні складних речень відбувається в учнів спеціальної школи уповільнено і важко. Вони довго затримуються на рівні мовленнєвого розвитку, коли вже роблять спроби висловлювати власні думки за допомогою порівняно складних конструкцій, але ще не можуть надати їм граматично правильної форми. Учні молодших класів ще не володіють побудовою складних речень, говорять аграматично, порушуючи синтаксичні зв'язки узгодження та підпорядкування. Неповні речення займають значне місце в усному мовленні. Першокласники часто вживають речення, які складаються з одного слова, дитина просто перераховує назви окремих предметів і дій – невиразних наочних образів, які виникають під час пригадування подій або явищ. Це свідчить про те, що вона не може зробити власне мовлення зрозумілим для слухача. Складні просторові, часові та цільові відношення також не знаходять відображення у мовленні дітей з порушеним інтелектом. Домінуюче вживання дитиною простих непоширених або мало поширених речень може слугувати непрямим доказом бідності осмислення оточуючого світу.

Дітям з порушеним інтелектом властива своєрідна мовленнєва скутість. Труднощі в організації бесіди значною мірою пов'язані з тим, що учні ніби ухиляються від розмови. У відповідь на запитання або мовчать, напружено ворушаючи губами, або відповідають "не знаю", або ігнорують спробу спілкування взагалі. Часто буває необхідним повторити запитання. Учень відповідає коротко, але часто не логічно, може супроводжувати мовлення недоречними жестами.

Часто діти, формально беручи участь в бесіді, фактично не підтримують її. Запитання викликають в них односкладні, стереотипні висловлювання. Має місце схильність до ехолалії. Діти повністю або частково повторюють запитання, замість того, щоб відповісти на нього. В інших випадках відмічається тенденція до персеверацій та парафазій [1].

Обмежений життєвий досвід, знижений інтерес до оточуючого, вузьке коло знань перешкоджають розгортанню діалогічного мовлення. Труднощі участі в бесіді пояснюються бідністю активного словника і недостатністю оволодіння граматичною будовою мови. Притаманні недоліки вимови також суттєво ускладнюють становлення і розвиток діалогічного мовлення. Помічаючи, що її не розуміють, сердяться або дразнять, дитина починає уникати спілкування. Дорослі не завжди терпляче вислуховують і не часто підтримують з нею більш або менш тривалу бесіду. Це також обмежує доступ дитини до джерела інформації

і негативно відображається на розвитку її мовлення і мислення, створює деприваційний фон [3].

Діти з порушеним інтелектом мало розмовляють між собою. Їх спілкування з іншими дітьми, дорослими обмежене, протікає без відповідної активності, мляво. Порушення спілкування у свою чергу гальмує розвиток пізнавальної діяльності і навпаки.

Труднощі оволодіння монологічним мовленням зумовлені рядом причин. Певне значення має недостатність сформованості діалогу. Не вміючи повно відповісти на запитання, недостатньо володіючи побудовою речень, учень не може перейти до висловлення власних думок. Крім того, діти з порушеним інтелектом довго не розуміють необхідності словесного відображення того, що відбулось або відбувається. Замість зв'язної розповіді від учня можна почути бідні деталями, мало розгорнуті, фрагментарні висловлювання, які складаються з логічно необ'єднаних частин. Розповідь дитини складається з окремих фрагментів, розташованих таким чином, що не складають єдиного цілого. Вербальне оформлення розповіді характеризуються надмірною стислістю та бідністю. Учням початкових класів, важко користуватись монологічним мовленням тому, що їх мовленнєва активність слабка і швидко вичерпується.

Л.В. Занков, В.Я. Василевська, Б.І. Пінський, Р.К. Луцькіна, Г.М. Дульнєв відмічали, що школярі з порушеним інтелектом передають зміст текстів спрощено, наближено, пропускаючи частини, що мають важливе значення. Своєрідною особливістю переказів цих дітей є численні привнесення. Ці привнесення з'являються внаслідок виникаючих у дітей асоціацій, які можуть бути віддалено пов'язані з текстом і викликаються окремими словами. Це виразно спостерігається в тексті де описуються події мало або незрозумілі дитині [1].

Словесне оформлення переказів дуже недосконале і має риси ситуативного мовлення. Діти користуються переважно простими, мало поширеними, стереотипними далеко не завжди правильно побудованими реченнями, ряд слів систематично повторюється.

Правильно і доцільно проведена діагностична робота є однією з умов успішної педагогічної корекції. У дослідженні прийняли участь діти других класів з порушеним і з нормальним інтелектом. Якість виконаних завдань оцінювалась відповідними рівнями. Першим завданням стало складання розповіді за сюжетним малюнком. Діти з нормальним інтелектом: високий рівень – 30% учнів. Їхні описи були поширеними і змістовними. Кожен з учнів склав та розказав у середньому 5-6 речень, які були поширеними і склалися з різних частин мови, не містили стереотипії. Слова у реченнях були вірно узгоджені в роді, числі та відмінку. Учні склали описи самостійно, без допомоги. Інструкцію зрозуміли одразу. Середній рівень було виявлено у 50 % учнів. Кожен учень описав запропонований йому малюнок 3-4 реченнями, які були достатньо поширеними і склалися з іменників, дієслів, прикметників

та прийменників. Слова в реченнях були, в основному, вірно узгодженими (в роді числі та відмінку). Інструкцію учні зрозуміли одразу. Низький результат у 20% учнів їх описи були короткими (1-2 речення), речення – малопоширеними. Учні інструкцію зрозуміли і склали описи самостійно, без допомоги експериментатора.

Діти з вадами інтелекту: Серед них жодна дитина не показала високого результату. У переважної більшості (80% учнів) спостерігається низький рівень вміння будувати зв'язне висловлювання. Кожен з цих учнів описав запропонований йому сюжетний малюнок двома простими реченнями, які склались в основному з іменників або дієслів, які часто були неузгодженими між собою. Словниковий запас цих учнів дуже обмежений. Лише 20% учнів показали середній результат. Кожен описав малюнок чотирма реченнями, які склались в середньому із 4-5 слів (це іменники, дієслова, прикметники, займенники). Інструкцію учні зрозуміли добре і працювали самостійно.

Наступним завданням було складання зв'язного речення із запропонованих слів. Діти з нормальним інтелектом показали високі результати. Так, 90% учнів склали вірно речення із запропонованих слів. Лише 10% учнів показали середній результат за рахунок неузгодження іменників з прикметниками за відмінками.

Порівнюємо результати з тими, які показали діти з вадами інтелекту. Серед них 10% учнів виконали завдання вірно, 30% учнів показали середній результат, 60% учнів низький результат (половина з них не склали жодного вірного речення, половина – лише одне) навіть після підказок.

Наступним було дослідження стану сформованості в дитини діалогічного мовлення. Ціль: визначення рівня розуміння учнями змісту запитань, активність участі у діалозі, уважність, граматична правильність побудованих речень, відповідність відповідей змісту запитань.

Дві третини учнів з нормальним інтелектом добре розуміли зміст запитань, приймали активну участь у діалозі, були уважними, складені речення поширені, граматично вірно оформлені, відповіді відповідали змісту запитань. Третина учнів також приймала активну участь у діалозі, були уважні, добре розуміли зміст запитань. Але їм знадобилось більше часу для відповідей на ті запитання які потребували обмірковування і поширених відповідей, речення були змістовними, граматично вірно оформленими і відповідали змісту запитань експериментатора.

Діти з вадами інтелекту: у 80% учнів було виявлено низький рівень уміння підтримувати діалог з опорою на наочність. Деякі потребували уточнення і повторення, оскільки недостатньо розуміли їх зміст. Речення були простими, часто невірно граматично побудованими, іноді діти відповідали за допомогою словосполучень, а не речень. Досить часто зустрічалась невідповідність відповідей змісту запитань, оскільки вони відволікались на малюнок і не могли зосередитись на змісті самого

запитання.

Наступним стояло завдання дослідити вміння учнів підтримувати і будувати діалог з опорою на наочність, переходити з слухача на позицію мовця. Складність даного завдання полягала в тому, що учням доводилось самим складати діалог, визначати зміст власних відповідей і запитань до співрозмовника.

Так 80% учнів загальноосвітньої школи впорались із завданням на високому рівні, 20% учнів складали діалог з допомогою навідних запитань. Активність участі в діалозі була зниженою, а вміння будувати діалог – значно нижче, речення були малопоширеними, відповіді іноді не відповідали змісту поставленого запитання.

Діти з вадами інтелекту: в усіх учнів було виявлено низький рівень вміння будувати діалог в ролях (навіть з опорою на наочність), на низькому рівні підтримували у ньому участь. Жоден з учнів на початку бесіди не привітався. Їх запитання були короткими, (одно або двослівними), а відповіді – малопоширеними, невірно граматично оформленими. В усіх учнів спостерігалось низьке вміння будувати діалог, переходити з позиції слухача на позицію мовця. Відповіді часто не відповідали поставленим запитанням.

Наступним було завдання: складання розповіді на запропоновану тему, для обстеження сформованості монологічного мовлення. Учні з нормальним інтелектом: у 60% випадків самостійно побудували монологічне висловлювання на задану тему, розповідь кожного була логічною, речення – граматично вірно оформлені, поширені. Речення складались з різних частин мови. Кожен учень склав розповідь з 5-6 речень; 40% потребували допомоги (1-2 навідні запитання). Розповіді були змістовними, цікавими, не позбавленими оригінальності, проте кількість речень, як і їх об'єм могла б бути і більшою.

Діти з порушеним інтелектом: у 90% дітей спостерігався низький рівень сформованості монологічного мовлення, розповіді дітей переривались тривалими паузами, були нелогічно побудованими. Речення – короткі, часто одно-двослівні. Це пояснюється недорозвитком психічної діяльності дітей, а також тим, що монологічне мовлення є набагато складнішим за своїм змістом і потребує високого рівня розвитку мисленнєвих операцій, уяви, пам'яті (які є порушеними в даній категорії дітей), а також достатнього розвитку операції абстрагування.

Складання переказу, було використано для дослідження стану сформованості монологічного мовлення та для дослідження вміння усно відтворити почуте оповідання. Так, 80 % учнів загальноосвітньої школи добре зрозуміли зміст оповідання, вірно відповідали на запитання за змістом; 20% відтворили текст на високому рівні – вони логічно і послідовно будували переказ, розповідали поширеними реченнями вірно граматично оформленими без допомоги та втручань.

Діти з порушеннями інтелекту: Самостійно текст не відтворив жоден учень. Третина дітей взагалі не зрозуміли зміст оповідання, переказ не

відбувся; 70% учнів після дворазового читання оповідання не змогли його самостійно відтворити, потребували допомоги з боку експериментатора – навідних запитань.

У зв'язку із вище викладеним хотілося б висловити ряд рекомендацій.

Під час організації роботи з розвитку мовлення на уроках слід спонукати учнів ставити запитання про предмет вивчення. Це сприятиме подоланню мовленнєвої скутості, активізуватиме мовленнєву діяльність. З цією метою спочатку слід ставити учням навідні запитання, які викличуть бажання щось запитати про об'єкт. Доцільною і продуктивною вважається така організація мовленнєвої діяльності, коли учні мають змогу доповнювати висловлювання один одного.

У процесі всебічного вивчення об'єкта забезпечуватиметься більш широке використання словникового запасу, а саме слів, що вказують на різні властивості і якості предмета. Це є одним із засобів переведення слів із пасивного словника в активний. Також поряд із цим уточнюватиметься зміст слів, що вказують на ознаки об'єкта, який вивчається.

Одним із прийомів збагачення словника учнів є запитання вчителя у вигляді плану, які допомагають дітям усвідомити значення слів, що вказують на ознаки об'єкта, краще засвоїти матеріал і оформити його словесно. Під впливом вміло поставлених запитань учні поступово навчаються будувати не тільки прості, а й складні речення. Їх мовлення стане чітким, логічним, описи і розповіді – більш зв'язними. Таким чином учні поступово зможуть перейти від розмовно-діалогічного до розгорнутого мовлення, яке стане засобом вираження думок і спілкування з людьми. Правильно організоване сприймання об'єктів навколишньої дійсності на предметних уроках сприятиме підвищенню рівня розумової працездатності учнів, граматичної правильності мовлення.

Учні слід також ознайомити із різнобарвністю поняття "текст", його основними ознаками (змістовий зв'язок між реченнями тексту, послідовність розташування речень в тексті, завершеність викладу). Робота над текстом має полягати в його обговоренні, відповідях на запитання вчителя до тексту – це активізуватиме мовленнєву діяльність учнів, сприятиме розгортанню їх власних зв'язних висловлювань.

Для практичного оволодіння учнями молодших класів спеціальної школи зв'язним мовленням значне місце має відводитись і розвитку навичок діалогічного мовлення. Велике значення має вироблення в дитини з порушеним інтелектом вміння запитувати. Важливо поставити дітей в умови необхідності спілкування, спонукати до обміну думками і враженнями. Також слід виховувати активну увагу. Діти поступово мають навчитись не відволікатись, слухати своє мовлення і інших. Треба пам'ятати, що бесіда на перших етапах має бути короткою, проте цікавою, викликати в учнів інтерес та позитивні емоції. Необхідно

прагнути, щоб учні говорили повними реченнями, а не давали однослівні відповіді на запитання, оскільки діалог – один із шляхів розвитку зв'язного мовлення.

Діагностика структурних компонентів мовлення виявила порушення формування словника, що проявляються в недостатньому засвоєнні значень слів, обмеженості активного словника, непропорційній представленості в словнику різних частин мови, заміні одних слів іншими (вербальні парафазії), недостатній представленості в словнику похідних слів, труднощах актуалізації знайомих за значенням слів; порушення формування граматичної будови, що проявляються в недостатньому засвоєнні значення граматичних форм, неправильному використанні граматичних форм у власному та порушення зв'язного мовлення, що складають лексико-граматичну сторону мовлення. Найбільш поширені специфічні відхилення у розвитку зв'язного мовлення: не засвоюється структура речення, слова погано об'єднуються дітьми у речення, часто пропускаються головні або другорядні члени речення, спостерігається спотворення речень за змістом, обмеженість, бідність синтаксичних конструкцій, недостатня сформованість синтаксичних операцій, неспроможність поширити речення тощо. Також виявлено незадовільний стан сформованості мовленнєвих умінь, зокрема порушена структура висловлювань, учні не дотримуються причинно-наслідкових зв'язків, тему висловлювання не розкривають, речення аграматичні, переказувати самостійно без плану не можуть, до розмови пасивні, не виявляють активності чи бажання брати участь у розмові; самостійно, без спонукання завдання не виконують, потребують стимулу і контролю за діяльністю.

У цьому випадку доцільним буде використання вправ: рецептивних, репродуктивних, продуктивних, ситуативних і вправ на побудову діалогів.

Порушення зв'язного мовлення у дітей з порушеним інтелектом мають складну структуру, вони різноманітні по своїх проявах, механізмах, стійкості і потребують диференційованого підходу при корекції.

### Список використаних джерел

1. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Дульнев Григорий Митрофанович. – М: Просвещение, 1991. – 76 с.
2. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Каше Галина Амосовна – М.: Просвещение, 1985. – 248 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Лалаева Раиса Ивановна. – Л.: Медицина, 1988. – 220 с.
4. Соботович Е.Ф. Порушення мовного розвитку у дітей та шляхи їх корекції: Навчально-методичний посібник / Соботович Евгения

Федоровна. – К.: ІСДО, 1995. – 204 с.

5. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи / Спирова Людмила Федоровна. – М.: Просвещение, 1980. – 305 с.

This article devoted the question of improvement research correction education of the mentally retarded children.

**Keywords:** special school, coherent broadcasting, methodology, mentally handicapped children.

*Отримано 16.9. 2013*

УДК 376.015.31-056.313:24.065.4

*А.С. Лук'янова*

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЕТИКИ

У статті розглядаються погляди різних авторів на проблему духовного виховання розумово відсталих школярів, теоретичні засади цього процесу, проблеми співпраці школи та християнської церкви.

**Ключові слова:** духовність, духовне виховання, християнська етика, розумово відсталі учні.

В статье рассматриваются взгляды различных авторов на проблему духовного воспитания умственно отсталых школьников, теоретические основы этого процесса, проблемы сотрудничества школы и христианской церкви.

**Ключевые слова:** духовность, духовное воспитание, христианская этика, умственно отсталые школьники.

Проблема духовно-релігійного виховання особистості завжди була однією з актуальних, а в сучасних умовах вона набуває особливого значення. Адже духовні ідеали завжди вважалися вищими цінностями. Тому на даному етапі розвитку нашого суспільства однією з найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності навчальних закладів є орієнтація на допомогу підростаючому