



УДК 376–056.37

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ ВПРАВ КОМУНІКАТИВНОГО ХАРАКТЕРУ В РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ШКОЛЯРАМИ НА ЕТАПІ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЯ

Потамошнєва О.М.,
викладач кафедри корекційної педагогіки та спеціальної психології
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

Стаття присвячена проблемі розроблення системи вправ, які удосконалюють процес породження мовлення в розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Визначені види вправ, які є найбільш ефективними в роботі з такими дітьми. Запропоновано рівневий підхід у наданні і відпрацюванні ними на заняттях мовного матеріалу.

Ключові слова: процес породження мовлення, розумово відсталі діти, мовленнєва діяльність, комунікативні ігри, метод імітації, система вправ.

Статья посвящена проблеме разработки системы упражнений по усовершенствованию процесса речеобразования в работе с детьми с умственной отсталостью младшего школьного возраста. Выделены виды упражнений, которые наиболее эффективны в работе с этими детьми. Предложен уровневый подход в подаче и отработке языкового материала на занятиях с умственно отсталыми детьми.

Ключевые слова: процесс порождения речи, умственно отсталые дети, речевая деятельность, коммуникативные игры, метод имитации, система упражнений.

Potamoshneva O.M. THE USE OF THE SYSTEM OF COMMUNICATIVE EXERCISES IN WORKING WITH MENTALLY RETARDED STUDENTS AT THE STAGE OF IMPROVING THE PROCESS OF SPEECH GENERATION

The article is devoted to the problem of developing an exercise system for improving the process of reproducing in a robot with children with mental retardation of primary school age. The types of exercises that are most effective in working with these children are identified. A level approach in the presentation and processing of linguistic material in classes with mentally retarded children is proposed.

Key words: process of speech generation, mentally retarded children, speech activity, communicative games, method of imitation, system of exercises.

Постановка проблеми. Основою мовленнєвого розвитку дитини є засвоєння нею фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних одиниць, з яких складається система мови. Проте засвоєння мовних одиниць дитиною не гарантує удосконалення її мовлення. У зв'язку із цим першочергового значення набуває досвід усвідомленого використання мовних знаків у процесі породження і розуміння висловів. Під час роботи з розумово відсталими дітьми 1–4 класів ми зіткнулися із ситуацією, коли дитина має певний рівень мовних знань, проте використовує їх в процесі навчального і побутового спілкування на рівні значно нижчому за рівень мовних знань. Це зумовило пошук прийомів та методів, які б максимально повно дозволили дитині з розумово відсталістю актуалізувати наявні знання і застосувати їх у різноманітних умовах спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна спеціальна педагогіка та психологія, теоретичною основою якої є праці В. Бондаря, Л. Виготського, Г. Дульнева, І. Єрьоменка, О. Лурії, В. Лубовського, В. Петрової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Собо-

тович, Ж. Шиф, Л. Шипиціної й інших, накопичила чималу кількість відомостей про специфіку психологічного розвитку за розумової відсталості. Відмінності мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей від однолітків, що розвиваються нормально, зокрема особливості їхнього зв'язного мовлення, всебічно вивчені й описані в літературі (Л. Вавіна, Л. Занков, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвинова, Р. Луцкіна, Л. Матвеева, В. Озолайте, В. Петрова, В. Тищенко, Є. Соботович та ін.).

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі наявних комунікативних вправ і умов їх використання під час удосконалення процесу породження мовлення в дітей молодшого шкільного віку з розумовою відсталістю

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки метою нашого дослідження є вдосконалення процесу породження мовлення, то основну увагу приділено застосуванню вже знайомого дитині мовного матеріалу.

Мотивацією мовленнєвої діяльності розумово відсталих школярів можуть бути ігрові ситуації, які будуть спонукати дитину



користуватися мовою, згідно з роллю в грі, у зв'язку з умовами гри, що склалися (переконати, довести, пояснити, повідомити, запитати тощо); ситуації, що зацікавлюють дітей до слухання казки, розповіді; ситуації, що сприяють прагненню передати інформацію; ситуації, які стимулюють дітей до бесіди, розмови.

Комунікативний метод має свій арсенал методичних прийомів, до яких належать: створення мовленнєвих ситуацій; бесіди; ролеві ігри; прогулянки й екскурсії; спостереження; праця й інші види діяльності, які можуть викликати в дітей потребу у висловленні, а також допомогти їм у виборі матеріалу для розповідей тощо [2; 5]. Найчастіше ми використовували різні види гри. Оскільки в грі відтворюються норми людського життя і діяльності, програвання яких є одним зі способів пізнання дійсності. Гра дає можливість моделювати явища, ситуації життя. У роботі з розумово відсталими дітьми важливо ранжувати методи та прийоми роботи від простого до складного покроково, оскільки їхня пізнавальна діяльність у процесі керованого розвитку потребує поступового ускладнення завдань. Тому на початку роботи нами обрано імітаційний метод навчання.

Імітаційний метод (метод навчання за зразком) бере свій початок з онтогенетичної здатності дітей аналізувати і синтезувати явища мовного середовища і в такий спосіб корегувати й удосконалювати власне мовлення. Цей метод припускає прояв пізнавальної активності дитини, її самостійності. На думку М. Львова, у роботі за зразком дітьми застосовується мовний аналіз і синтез, первинні узагальнення [4]. Цей метод передбачає: складання висловів (речень) за аналогією, за схемою; переказ; складання розповідей за аналогією тощо.

Імітаційний метод повинен застосовуватися разом з іншими методами, оскільки використання лише зразка надає мовленню шаблонності і збіднює його. Дослідники [1; 3; 4] визначають призначення мови як засобу спілкування і наголошують на тому, що опанувати мову і мовлення – означає оволодіти засобом спілкування і навчитися спілкуванню за допомогою мови. Це і було покладено в основу комунікативного методу розвитку мовлення [4].

М. Львов окреслив вимоги до застосування цього методу:

- будь-який вислів дитини повинен бути мотивованим;

- дитина має бути достатньо підготовлена до змістовного вислову, тобто їй необхідно мати у своєму розпорядженні мовний та змістовний матеріал.

Гра як вид діяльності має величезне значення для формування людини і людського суспільства. В. Давидов зазначає, що «повноцінну трудову діяльність можна сформулювати лише на основі ігрової і навчальної, а навчальну діяльність – тільки на основі ігрової, оскільки навчання спрямоване, зокрема, на оволодіння абстракціями й узагальненням, які передбачають наявність у дитини уяви і символічної функції, що якраз і формуються в грі» [1, с. 78].

Відмітною особливістю корекційних (навчальних) ігор є чітка структурованість, наявність явно прописаного алгоритму дій, наявність рольового набору або загальної для всіх учасників ролі. Істотною ознакою є чітко поставлена мета навчання і відповідний їй педагогічний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді і характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Прийнято виділяти декілька принципів розроблення і ведення ігор [2, с. 7]. Ми взяли за основу ці принципи й адаптувати їх до потреб нашої роботи. Отже, виділяємо такі принципи:

1. Принцип розвитку, за яким навчальну гру розглядають як дидактичний засіб розвитку психічних процесів. Він дозволяє аналізувати мовленнєві ситуації, виробляти і реалізовувати ефективні моделі формування процесів породження і декодування висловів. Принцип реалізується за допомогою створення банку ситуацій із метою подальшого їх опрацювання в грі.

2. Принцип моделювання – орієнтує на побудову сюжетів ігор на базі моделей реальних життєвих (навчальних, побутових тощо) ситуацій.

3. Принцип поєднання ігрових і дидактичних цілей – націлює на постановку перед будь-якою грою двох цілей: ігрової (розв'язанням завдання, досягненням перемоги й ін.) і дидактичної (розвиток навиків, вмінь, у нашому разі йдеться про операції процесу породження мовлення).

4. Принцип діяльності – передбачає введення учасників у гру шляхом залучення їх до конкретної діяльності, зумовленої тією або іншою ігровою роллю, яка моделює реальні життєві події й обслуговує ці ситуації мовленнєвою продукцією.

5. Принцип спілкування – визначає провідну роль міжособистісного спілкування у формуванні й удосконаленні процесу породження мовленнєвого вислову.

Крім вищезазначеного, необхідно запропоновані ігри структурувати відповідно до їх мовного навантаження та рівня складності залежно від складності процесу породження вислову. Що ж стосується змісту



взаємодії, то він відображає принцип сконцентрованості в організації навчального процесу та принцип поліфункціональності вправ.

Це проявляється, зокрема, у рівневій класифікації комунікативних вправ [2]. Рівневий підхід до розмежування вправ запропонован Б. Лапідусом, Г. Китайгородською [3], хоча рівневі класифікації були в методиці і раніше. Запропонована нами система є модифікованою відповідно до потреб завдань дослідження. Дана система передбачає три основні рівні:

1. Жорсткого управління мовленнєвою діяльністю учнів у тому сенсі, що завдання у вправах зумовлюють вибір і вживання конкретних мовних і мовленнєвих засобів.

2. Часткового управління мовленнєвою діяльністю учнів, що реалізується через відсутність готової моделі рішення комунікативної задачі.

3. Мінімального управління, на цьому рівні напрями мовленнєвої діяльності учнів, тобто завдання, обмежують область мовних і мовленнєвих засобів.

Ці три рівні управління мовленнєвою діяльністю учнів, зокрема процесом породження мовлення, утворюють три групи комунікативних вправ. Кожен тип вправ охоплює певні підтипи.

Перший рівень включає в себе завдання двох підтипів (А, В).

А. Вправи першого типу відображають специфіку першого етапу: уточнення мовного матеріалу, актуального для дитини. Ці вправи завжди мають аудіативний характер і включають переважно відомий учням лексико-граматичний матеріал у нових ситуаціях, виконуються у формі безпосереднього спілкування педагога з дітьми.

В. Імітаційні вправи. Вправи підтипу В спрямовані на орієнтацію учнів у мовному та мовленнєвому матеріалах тексту, тобто в усних засобах, способах вираження думки, предметному змісті висловлювань, їхніх комунікативних функціях тощо.

На думку Г. Китайгородської та Б. Лапідуса [2; 3], всі вправи першого типу підпорядковані ритуальному характеру введення нового матеріалу і умовно відповідають етапу, коли мовний матеріал надходить в актах діяльності недиференційовано.

Вправи другого типу використовуються на етапі тренування в спілкуванні, відповідно до завдань цього етапу, спрямовані на формування навичок спілкування, відпрацювання основних механізмів мовлення, формування навичок і вмінь використання основного мовного матеріалу у формах спілкування. Другий рівень включає завдання трьох підтипів (А, В, С).

Вправи підтипу А організовуються як серія комунікативних завдань, спрямованих на відпрацювання того чи іншого конкретного лексичного, лексико-граматичного, граматичного і фонетичного явища.

Вправи підтипу В реалізуються здебільшого у формі мовленнєвих ігор, націлених на відпрацювання мовного матеріалу, багаторазово вжитого під час виконання вправ попереднього підтипу.

Вправи підтипу С спрямовані на подальше формування та вдосконалення мовленнєвих навичок на базі будь-якого мовного явища, усвідомленого частково або цілком. У цьому разі мовний матеріал надходить у потоці мовлення диференційовано для учня, тому може їм використовуватися практично без опори на готову модель вирішення комунікативного завдання.

Отже, вправи підтипів А, В, С другого типу формують і вдосконалюють мовленнєві навички вживання певного мовного матеріалу, сприяють осмисленню та системному узагальненню мовних знань учнів, формують механізми внутрішнього і зовнішнього оформлення висловлювання, а також загальнофункціональні механізми мовлення (мислення, пам'яті, ймовірного прогнозування).

Вправи третього типу використовуються на заключному етапі роботи – практика спілкування – і, відповідно до завдань цього етапу, спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь. Для реалізації вправ даного типу доцільне виділення двох його підтипів: А і В, за ступенем свободи їхньої мовленнєвої поведінки.

До вправ підтипу А належать в основному два види: перший передбачає єдине комунікативне завдання, яке виконує одночасно всіма мікрогрупами з подальшою демонстрацією однієї з мікрогрупи; другий – різні комунікативні завдання для всіх мікрогруп з послідовною вибірковою демонстрацією кожної мікрогрупи.

До вправ підтипу В належать групові інсценівки, вигадані ситуації тощо. У вправах даного підтипу роль організатора виконує педагог.

Висновки із проведеного дослідження. Зазначені принципи розкривають переваги використання ігрових методів на логопедичних заняттях з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. У грі ситуацію можна розігрувати скільки завгодно разів доти, доки тренувані вміння, навик, роль не будуть задовольняти вимоги, що, безумовно, важливо для вдосконалення процесу породження мовлення в розумово відсталих дітей 1–4 класів. Оскільки навчальна діяльність цих дітей



недосконала і має певні особливості, то використання гри допоможе сформувати елементи навчальної діяльності, підтримувати позитивну мотивацію до виконання корекційних завдань. Знання, яких набувають у грі учні, стають для них значущими, емоційно забарвленими. Це допомагає їм глибше зрозуміти, краще відчуті мовленнєву ситуацію, наявну в грі, дозволяє переносити набуті вміння в реальні ситуації, що дуже важливо для розумово відсталих дітей. Також система комунікативних вправ за методом активізації містить трирівневі групи вправ, в які, у свою чергу, входять три типи вправ, що відповідають етапам навчання. Всі типи і підтипи вправ спрямовані на формування мовленнєвих навичок і умінь всіх видів мовленнєвої діяльності з домінуванням важливих для дитини форм спілкування. Послідовність і взаємозв'язок типів і підтипів вправ дозволяють педагогу цілеспрямовано розподіляти, відпрацьовувати мовний матеріал за типами і підтипами. Представлені типи

і підтипи комунікативних вправ є ефективним етапом удосконалення процесу породження мовленнєвих висловів і допомагають дитині з розумовою відсталістю опрацювати мовний матеріал на різних щаблях мовленнєвих ситуацій спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давыдов В. Проблемы развивающих упражнений. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. Короткова М. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М.: Владос-Пресс, 2001. 256 с.
3. Лапидус Б. К теории упражнений по иностранному языку. Иностранные языки в высшей школе: сб. статей / отв. ред. Н.С. Чемоданов. М., 1975. С. 17–26.
4. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 248 с.
5. Пассов Е. «Адекватность упражнений» как методическая категория. Функциональный подход к обучению речи на иностранном языке: сб. научн. трудов. Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1980. С. 70–77.