

УДК 376-056.265:373.4

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Олефір О.І.

У статті висвітлюються особливості сформованості лексичних умінь та навичок у молодших школярів із тяжкими мовленнєвими порушеннями. Наголошується на основних труднощах засвоєння та використання дітьми на практичному рівні лексичного запасу рідної мови.

В статті освещаются результаты изучения особенностей лексических умений и навыков у младших школьников с тяжелыми речевыми нарушениями. Раскрываются основные трудности усвоения и использования детьми на практическом уровне лексического запаса родного языка.

In the article the results of study of features of formed of lexical abilities and skills light up for junior schoolboys with heavy vocal violations.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення, молодші школярі, лексична сторона мовлення, лексичні уміння та навички, лексична семантика, семантичне поле, вербальні парафазії.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, младшие школьники, лексические умения и навыки, лексическая семантика, семантическое поле, вербальные парафазии.

Keywords: heavy violations of broadcasting, junior schoolboys, lexical abilities and skills.

Реформування системи спеціальної освіти в Україні потребує розробки нових ефективних методів корекційно-попереджувального та розвивального навчання дітей із особливими освітніми потребами, що відповідають сучасним науковим знанням про нормальний і дизонтогенетичний розвиток.

Однією із найпоширеніших вад психофізичного розвитку серед учнів молодших класів виступають тяжкі порушення мовлення (ТПМ), специфіка яких полягає у системних розладах усіх сторін та форм мовлення. При цьому найбільш характерні недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми на практичному рівні лексичного запасу рідної мови.

Проблема вивчення сформованості та розвитку лексичної сторони мовлення дітей із ТПМ різного ґенезу вже багато років привертає увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників та практиків та неодноразово була предметом спеціального вивчення (В. К. Воробйова, Р. Є. Левіна, В.А.Ковшиков, Л. Ф. Спірова, Н. В. Серебрякова, О. М. Мастюкова). Однак, враховуючи дані сучасних психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних, логопедичних досліджень мовленнєвої діяльності за умов нормального та порушеного онтогенезу, не достатньо вивченою залишається проблема діагностики та корекції лексичної складової молодших учнів із ТПМ у рамках освітньо-розвивального простору, а саме на уроках читання за умов використання матеріалу з підручників для читання [3, 4]. Насамперед йдеться про розробку та апробацію діагностичної методики вивчення лексичного компоненту мовлення учнів із ТПМ з опорою на методичну основу уроків читання, оскільки саме він є одним із провідних уроків збагачення, розвитку та корекції лексичної семантики молодших школярів.

Нами було розроблено зміст методики констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення лексичної сторони мовлення учнів молодших класів із ТПМ. Метою його було визначення особливостей та рівня сформованості лексичних умінь та навичок учнів молодших класів із ТПМ на матеріалі змісту навчального матеріалу, передбаченого програмою з розділу „Читання та розвиток мовлення” [3, 4].

Діагностична методика ґрунтувалася на традиційних методичних засадах з використанням існуючих адаптованих методик Р. І Лалаєвої, В. К. Орфінської, Є. Ф. Соботович, Н. В. Серебрякової та відповідає вимогам програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення [2]. Дослідження проводилося в три етапи.

На першому етапі передбачалося вивчення розуміння та використання різних значень слів, що позначають предмети, дії, ознаки, вжиті в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях.

На другому етапі ми вивчали стан сформованості лексичної системності та організації семантичних полів в учнів із ТПМ.

Третій етап дослідження передбачав з'ясування розуміння учнями із ТПМ лексичних та лексико-стилістичних засобів та прийомів вираження змісту художніх творів.

До експерименту було залучено 103 учні других та третіх класів спеціальних шкіл м. Києва, Харкова, логопедичних класів НВК інтернатного типу для дітей із вадами розвитку ПОР м. Полтави та 52 учня з нормальним мовленнєвим розвитком того самого віку. У процесі дослідження ми використовували індивідуальні та колективні форми роботи з кожною дитиною, що надало змоги звернути увагу й зафіксувати мовленнєве

порушення та рівень розвитку мовлення учнів, особливості психічних процесів, тип нервової системи (темперамент, характер) та особливості поведінки.

За результатами всіх трьох етапів констатувального дослідження нами було розроблено критерії, що відповідали певному рівню сформованості лексичних умінь та навичок у школярів із ТПМ та учнів із НМР.

Високий рівень сформованості лексичних умінь та навичок продемонстрували 90 відсотків учнів із НМР; достатній рівень було виявлено у 21 відсотка учнів із ТПМ та 4 відсотків учнів із НМР; середній рівень показали 58 відсотків учнів із ТПМ та 6 відсотків учнів із НМР. На низькому рівні знаходилося 21 відсоток учнів із ТПМ (рисунк 1).

Високий рівень. Ми не виявили жодного учня із мовленнєвими порушеннями, які самостійно та правильно виконали всі завдання, що були спрямовані на вивчення сформованості лексичних умінь та навичок, а саме розуміння:

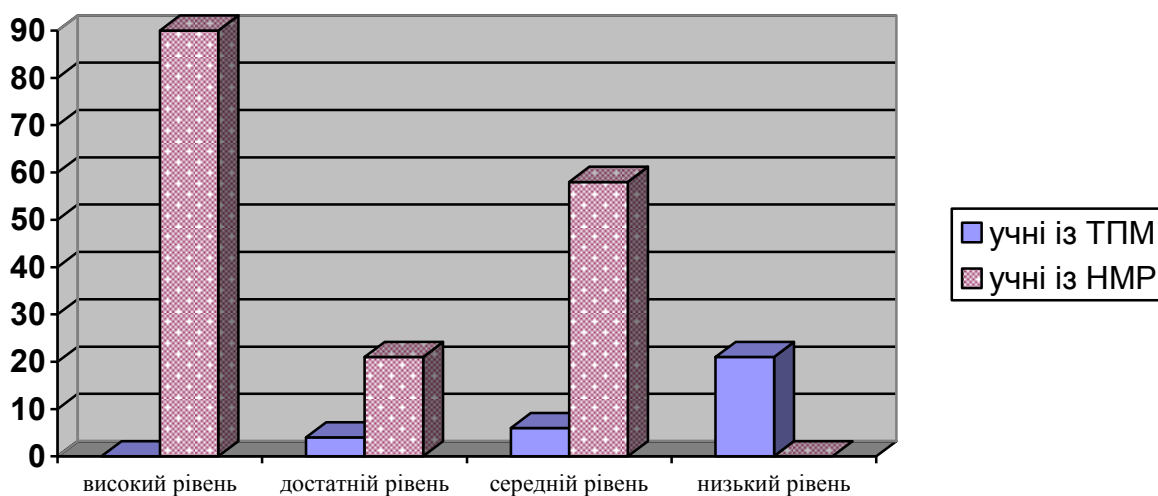
- семантики окремих слів, що позначають назви, дії, ознаки, предметів, явищ та істот;
- змісту текстів різних жанрів, передбачених програмою з читання для учнів із ТПМ 2-3 класу;
- лексичного значення узагальнюючих та абстрактних понять;
- прямого та переносного значення слів та словосполучень;
- лексичних явищ антонімії, синонімії, багатозначності;
- лексичних засобів увиразнення змісту художніх творів, які представлені епітетами, порівняннями та метафорами.

та метафорами.

Серед учнів із НМР високий рівень сформованості лексичних умінь та навичок було виявлено у 90% дітей.

Рисунок 1

Стан сформованості лексичних умінь та навичок у молодших школярів із ТПМ та НМР



Достатній рівень. Учні, яких ми віднесли до цього рівня сформованості лексичних умінь та навичок, відносно правильно, але із допомогою педагога виконували запропоновані ним завдання. Спостереження та аналіз результатів виконаних завдань дало змогу визначити наступні особливості лексичного розвитку учнів із ТПМ та учнів із НМР з достатнім рівнем.

Школярі розуміють зміст текстів з читанок (оповідання, казки, загадки, вірша) після повторного прослуховування. Відповіді на запитання за змістом тексту прості, неповні, що, на нашу думку, вказує на невміння логічно та послідовно висловлювати розгорнуті висловлювання. Учні в цілому правильно розуміють лексичні поняття, що позначають назви предметів, дій, явищ природи, істот, можуть пояснити їхнє значення, але потребують додаткових стимульних запитань типу „Кому належить?“, вказівок „Подумай. Будь уважним. Пригадай. Будь старанним.“, пояснень та інструкцій. Безперечно, використання даного виду допомоги свідчить про відволікання, недостатню самоорганізацію та неуважність учнів.

Нами було відзначено значні труднощі (іноді до повної неспроможності) оперувати поняттями, що мають абстрактне та узагальнююче значення. Наприклад, співвідносити певне лексичне поняття, що має абстрактне значення зі змістом прочитаних уривків із текстів, підбирати узагальнююче слово-назву предмета чи істоти за описом його характерних ознак. Молодші школярі часто неточно розуміють та неправильно пояснюють пряме та

переносне значення словосполучень, взятих із текстів, а також потребують додаткових запитань типу: „Скажи, що може бути, а що – ні?”, частково знаходять їх в контексті оповідання та вірша.

Недостатня сформованість лексичної системності та організації лексичних полів виражається у частково розвинутому вмінні оперувати явищами синонімії, антонімії, багатозначності, а саме: самостійно знайти в тексті антоніми, синоніми, розкрити їхню семантику та скласти з ними речення, пояснити відтінки значень синонімів. Учні часто не розуміють значень багатозначних слів, сприймають зміст пред'явлених слів та словосполучень у зв'язку із ситуаціями, явищами, що асоціативно виникають у їх свідомості та відповідають життєвому досвіду. Кількість неправильних відповідей також збільшується і в тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке означає конкретний предмет;

Учні із ТПМ самостійно майже не розуміють значень лексичних засобів вираження художніх текстів, а саме: вказують на епітети, порівняння та метафоричні вислови лише з допомогою педагога та на основі використання демонстраційних та ілюстративних прийомів та засобів, відчують значні труднощі у виділенні серед ряду словосполучень епітетів до вказаного вислову, самостійному утворенні епітетів, підборі порівнянь серед запропонованих та їх поясненні, самостійному називанні епітетів, порівнянь та метафоричних словосполучень в контексті віршів, оповідань та їх уривків.

Середній рівень. До цього рівня сформованості лексичних умінь та навичок було зараховано учнів, які виконували завдання, користуючись значною постійною допомогою та контролем дорослого.

Було встановлено, що школярі, які знаходяться на цьому рівні недостатньо розуміють зміст запропонованих творів навіть після повторного його прослуховування, про що свідчать неточні, іноді далекі від змісту відповіді на запитання. Відповіді оформлені у вигляді простих однослівних речень, що, безумовно, вказує на обмеженість активного лексичного запасу та невміння утворювати розгорнуту фразу. Вони навіть із суттєвими підказками та поясненнями педагога розуміють лише окремі значення слів, що позначають назви предметів, дій, явищ природи, істот; частково можуть пояснити семантику понять, виражених окремими частинами мови (переважно іменниками, іноді – дієсловами), вибірково розуміють та неповністю розкривають лексичне значення абстрактних та узагальнюючих понять, неточно підбирають слова узагальнюючого значення, практично не співвідносять уривок твору з абстрактним поняттям (лише вказують синонім до поняття, вказаного педагогом).

Учні розуміють пряме та переносне значення слів та словосполучень на основі пояснень, стимульних запитань, утворюють словосполучення в переносному значенні лише за зразком-штапом, частково упорядковують речення, вжиті в переносному значенні. Вказують лише на окремі словосполучення в прямому та переносному значенні в контексті оповідання та вірша.

Діти недостатньо ґрунтовно розуміють значення синонімів, антонімів, багатозначних слів, не можуть знайти їх у текстах, підібрати пари, пояснити значення. Вони вказують на лексичні засоби вираження змісту художніх творів (епітети, порівняння, метафори) лише за зразком педагога та за умов значної допомоги з боку дорослих.

Протягом виконання усіх завдань нами було виявлено низьку здатність учнів утворювати речення з даними лексичними явищами, що вказує на неповне розуміння їх семантичного значення.

Низький рівень. До цього рівня сформованості лексичних умінь та навичок ми віднесли учнів, які показали вкрай низькі результати, а саме: пояснили семантику лише 1 - 3 слів серед 24 запропонованих, частково зрозуміли зміст лише жанру казки (серед 4 запропонованих жанрів), не змогли пояснити та підібрати багатозначні слова, синоніми, антоніми, слова узагальнюючого та абстрактного значення, пояснити прямого та переносного значення слів та словосполучень, значення епітетів, метафор, порівнянь та не вказали їх у текстах.

Таким чином, експериментальне дослідження лексичної сторони мовлення молодших школярів із ТПМ дозволило нам зробити такі **висновки**.

1. Учні із ТПМ недостатньо розуміють зміст творів різних жанрів, вивчення яких передбачено програмою з читання; неточно розуміють та оперують лексичними явищами, лексичними засобами вираження змісту художніх творів.

2. Однією із характерних особливостей мовлення дітей з ТПМ є значне, порівняно з нормою, розходження в обсязі активного та пасивного словникового запасу. Розуміючи значення багатьох слів, використання їх в експресивному мовленні викликає значні труднощі. Встановлено, що бідність словникового запасу проявляється, в тому, що молодші школярі з ТПМ не знають значення багатьох слів-назв предметів, явищ, ознак, дій, істот. Особливо значна різниця спостерігається між дітьми з нормальним та порушеним розвитком мовлення під час актуалізації предикативного словника. У дітей із ТПМ виявляються труднощі у називанні прикметників та прислівників, які використовуються в мовленні їх однолітків з нормальним мовленнєвим розвитком (учнівська, пшеничний). У дієслівному словниковому запасі дітей із ТПМ переважають слова, що позначають дії, які дитина щоденно використовує чи спостерігає у своєму житті.

3. Характерною особливістю словника дітей із ТПМ є неточність вживання слів, яка виражається у

вербальних парафазіях. Прояви неточностей чи неправильного вживання слів у дітей мають різний характер. В одних випадках слова вживаються у занадто широкому значенні, в інших – проявляється занадто вузьке розуміння значення слова. Іноді діти використовують слово лише в певній ситуації, слово не вводиться у контекст у інших мовленнєвих ситуаціях.

4. Розуміння і використання слова носить ситуативний характер. Серед численних вербальних парафазій у цих дітей найбільш поширеними є заміни слів, які відносяться до одного семантичного поля, зокрема, які входять в одне родові поняття. Часто спостерігаються випадки змішування і заміни слів на основі:

- 1) змішування слів за функціональною подібністю;
- 2) заміни слів, що позначають предмети, зовнішньо схожі між собою;
- 3) заміни слів, що позначають предмети, що поєднані загальною ситуацією;
- 4) заміни слів, що позначають частину та ціле;
- 5) заміни узагальнюючих понять словами конкретного значення;
- 6) використання словосполучень у процесі пошуку слова.

5. Характерною для дітей є варіативність лексичних заміни, що свідчить про збереженість слухового контролю. У дітей із НМР процес пошуку слова відбувається швидко, автоматизовано, тоді як у більшості дітей із ТПМ цей процес відбувається повільно, недостатньо автоматизовано. Вербальні парафазії обумовлені також недостатньою сформованістю семантичних полів, структурування одного семантичного поля, виділення його ядра і периферії.

6. Характерною ознакою цієї групи дітей є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом (моторна, сенсорна алалія, ринолалія, дизартрія та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення підготовки дітей до школи // Початкова школа. – 2000. – №12. – С.8-11.
2. Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб: Изд-во «Союз», 2001. – 224 с.
3. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: «Богдан», 2002.
4. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 2-4 класи. Українська мова – К.: Богдана, 2006.
5. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I –IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980. – 192с.

УДК: 376 – 056.36:159.222 – 053.4

РОЛЬ СВІДОМОСТІ ЯК КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПРОЦЕСУ В ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

І.М. Омельченко

У статті автор визначає роль свідомості як когнітивно-комунікативного процесу, який доцільно формувати у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

В статтє автор определяє роль сознания как когнитивно-коммуникативного процесса, который необходимо формировать у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

In article the author defines a consciousness role as cognitively-communicative process which is necessary for forming at children of preschool age with a delay of mental development.

Ключові слова: свідомість, комунікативний компонент свідомості, когнітивний компонент свідомості, комунікативна діяльність, дошкільники із затримкою психічного розвитку.

Ключевые слова: сознание, коммуникативный компонент сознания, когнитивный компонент сознания, коммуникативная деятельность, дошкольники с задержкой психического развития.

Key words: consciousness, a communicative component of consciousness, cognitive and consciousness component, communicative activity, preschool children with a delay of mental development.

Впродовж останнього десятиліття проблема затримки психічного розвитку (далі ЗПР) є об'єктом вивчення багатьох дослідників (Н.Ю. Борякова, Т.О. Власова, Г.І. Жаренкова, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, І.Ф. Марковська, Т.Ф. Марчук, Н.О. Нікашина, М.С. Певзнер, Т.В. Сак, О.С. Слєповіч, С.Г. Трігер, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко, Н.А. Ципіна та ін.) Однак поряд із вивченням специфічних особливостей психічної діяльності дітей із ЗПР й окремих психічних функцій у структурі даного дефекту в науковій