

небольшой объем сведений в области коррекционной педагогики, специальной педагогики, специальной психологии. Однако при этом до настоящего времени отсутствуют программы и учебно-методическое обеспечение подготовки педагога массовой системы образования к эффективной деятельности в условиях инклюзивного образования. Упрощенная и ограниченная подготовка массового учителя к этой сфере деятельности порождает невысокое качество его профессиональной компетентности там, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями. Неудовлетворительная компетентность педагога массовой системы образования в теории и практике специальной педагогики и психологии, понимание им специального образования в условиях интеграции лишь как применение здоровьесберегающих технологий и обычного психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями, на практике влекут за собой «размывание» сущности и содержания специальной коррекционно-педагогической помощи, вытеснение специалистов-дефектологов из «инновационных» интеграционных проектов, иотведение им второстепенных репетиторских ролей (коррекция дефектов речи логопедом, речеслуховые занятия сурдопедагога и т.п.).

.Анализ этих и других факторов, влияющих на развитие профессиональной подготовки дефектологов в стране, позволяет увидеть точки роста системы профессиональной подготовки дефектологов:

- численный и качественный рост, развитие структур профессиональной подготовки, адекватных потребностям специального образования в территориях; реализация потребности в многовариантности форм и содержания профессиональной подготовки дефектологов;

- разработка и реализация системы экономических и социальных мер, направленных на закрепление выпускников-дефектологов в региональных системах специального образования;

- дальнейшее развитие региональных научных школ в педагогических университетах как сети научно-методических, научно-исследовательских, мониторинговых и информационных ресурсных региональных центров по специальному образованию, обеспечивающих единое научное, образовательное и информационное пространство страны в области теории и практики специальной педагогики и специальной психологии; совершенствование при активном участии этих центров общественного регулирования и контроля содержания и качества подготовки дефектологов (например, создание и функционирование виртуального учебно-методического объединения вузовских дефектологов);

- удовлетворение современных потребностей специального образования в условиях самостоятельного направления в структуре высшего педагогического образования - бакалавр, магистр по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Еще одной точкой роста является использование научно-методического потенциала, авторского корпуса специалистов-дефектологов в области специальной педагогики и специальной психологии для повышения уровня компетенции педагогов массовой общеобразовательной школы, работающей в условиях интеграции, преподавателей сферы педагогического образования; подготовка доступных, но без снижения научного уровня, учебных пособий по специальной педагогике и специальной психологии для студентов и учителей массовой системы образования; разработка и популяризация технологий специальной педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями.

Данное направление деятельности представляется нам весьма важным, так как оно предоставляет возможность постепенно, в течение ряда лет, решать специфическую для России проблему обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами многовариантность отечественного инклюзивного образования, обусловленную региональными и социокультурными особенностями страны, через многовариантность форм и содержания профессионального образования учителя – как учителя массовой системы образования, так и учителя-дефектолога.

УДК 376.018-060.267

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Олефір О.І.

Інститут корекційної педагогіки та психології  
НПУ імені М.П.Драгоманова

*У статті автором визначені теоретичні основи вивчення лексичного компоненту мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.*

*В статтє автором раскрываются теоретические основы изучения лексического компонента речи*

младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

*In the article by an author certain theoretical bases of study of lexical component of broadcasting of junior schoolboys on the lessons of reading*

Ключові слова: лексика, молодші школярі, урок читання, тяжкі мовленнєві порушення.

Ключевые слова: лексика, младшие школьники, урок чтения, тяжелые речевые нарушения.

Key words: junior schoolboys, alleluias, lesson of reading.

Невід'ємною ознакою високої мовної культури особистості є володіння лексичним багатством рідної мови. Вивчення лексики в освітньо-пізнавальному плані забезпечує засвоєння учнями з порушеннями мовлення наукових відомостей з лексикології, передбачених шкільною програмою для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). З лінгвістичної точки зору, лексикологія – це наука про словниковий склад мови, тобто лексику, в складі якої виділяють слово, його значення та зв'язок з іншими словами. Відіграючи провідну роль у комунікативно спрямованому оволодінні мовою, авторитетне місце лексикологія відводить роботі над семантикою слова.

Аналіз програм навчання учнів із ТПМ показав, що провідним завданням вивчення лексики в початковій школі для дітей із ТПМ є робота над збагаченням та увиразненням їхнього словника, формуванням умінь правильно, точно, образно використовувати лексику рідної мови під час продукування власних висловлювань. Засвоюючи лексичні поняття, у дітей розвивається увага до слова і його значення, розширюється активний запас слів, виробляється вміння користуватися ними в усному і писемному мовленні. Як зазначається у Концепції мовної освіти в Україні (2001), Державному стандарті початкової загальної освіти дітей із порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку з української мови (2005), робота над словом, його лексичним значенням, багатозначними словами, найуживанішими синонімами, антонімами, омонімами займає провідне місце у змісті початкового навчання мови [6]. Програмою загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення визначено, що учні повинні вміти пояснювати пряме і переносне (у найпростіших випадках) значення вживаних у мовленні слів, розпізнавати в текстах синоніми, антоніми, омоніми, працювати з текстами різних жанрів (казкою, оповіданням, байкою, віршем), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та послідовність дій в текстах [2, 3]. Реалізація основних положень та завдань програми щодо ознайомлення учнів із ТПМ з лексикою забезпечує формування у них лексичних умінь.

Поняття „лексичні уміння”, сформульоване М.Т.Барановим, визначене як уміння застосовувати на практиці знання про словникову систему мови, що охоплює діяльність учнів, пов'язану з розпізнаванням та вживанням цих явищ. Основні умови формування лексичних умінь та навичок, як зазначає науковець, – це опора на знання про слово як мовну одиницю.

Формування багатьох лексичних умінь та навичок у молодших школярів із ТПМ відбувається на уроках читання і розвитку мовлення [4].

Аналіз програм з читання дозволив нам визначити, які лексичні уміння та навички мають бути сформованими у дітей протягом навчання в початкових класах. Найбільша увага має приділятися роботі над семантикою слова. Учні знайомлять з такими лексичними явищами як синонімія, антонімія, полісемія (без уживання термінів), відзначають роль таких слів у мовленні, зокрема у текстах. Так, у 2 класі школярі спостерігають за вживанням образних слів та висловів у текстах різних жанрів (зокрема в казці). У 3 класі продовжується спостереження за значенням слів (прямим та переносним), випадками багатозначності, синонімії, антонімії. Учні вчать виконувати практичні завдання із омонімами, використовувати їх під час побудови речень та у власних мовленнєвих висловлювань. У 4 класі знання учнів про слово розширюються внаслідок практичного використання різних лексем в усному і писемному мовленні і спостереження за їхнім уживанням у художніх текстах (байці, вірші, оповіданні, казці). Велика увага приділяється складанню оповідань з окремих слів, формуванню вміння писати оголошення, листівку, запрошення [2, 3]. Таким чином, учні мають практично ознайомитися зі словом, набути досвіду оперування лексичними одиницями, виділення їх із мовленнєвого потоку, спостереження за доступними лексичними явищами. Все зазначене сприятиме виробленню навчально-мовних лексичних умінь, передбачених програмою з читання для дітей із тяжкими мовленнєвими вадами.

Теоретичний аналіз наукових досліджень І. Глуценко, Е. Данілавічюте, В. Кондратенко, Л. Лалаєвої, О. Ревуцької, Н. Серебрякової, Л. Спірової, В. Тарасун, М. Шевченко, М. Шеремет з проблеми вивчення особливостей лексичної сторони мовлення у школярів із тяжкими порушеннями мовлення дав нам змогу з'ясувати, що порушення лексичної семантики у дітей із ТПМ проявляються в обмеженості словникового запасу, значних відмінностях між активним та пасивним словником, несформованості семантичних полів, труднощах актуалізації словникового запасу, недостатності розуміння багатозначних слів, антонімів, синонімів, омонімів,

текстів різних жанрів.

Причини труднощів засвоєння семантичної сторони мовлення науковці вбачають у недорозвиненні вербального мислення, мнестичної діяльності та звуженні обсягу сприймання. Аналіз психолінгвістичної періодизації розвитку лексичного компонента мовлення дозволив визначити, що до початку шкільного навчання у дітей має бути сформована лексична системність та диференційована структура лексичних полів (О. Ахманова, Д. Ельконін, О. Лурія, І. Горелов, К. Сєдов). Д. Ельконін, М. Феофанов, М. Львов відзначають, що пасивний словниковий запас дитини з нормальним мовленнєвим розвитком на початок шкільного навчання становить 7-8 тисяч слів, активний – від 2,5 до 3,5 тисяч слів. За даними М.Львова, до кінця навчання в початковій школі активний словник учнів збільшується до 7-8 тисяч слів, тоді як пасивний – до 10-12 тисяч слів.

Спостереження О.Мастюкової, Л. Спірової, Т. Філічевої показали, що в учнів із ТПМ лексичний запас значно відстає від мовленнєвої норми як за якісними, так і за кількісними (менший за обсягом приблизно у 2,5 рази) показниками, що призводить до зниження мовленнєвої активності та багаточисельних вербальних парафазій під час побудови власних висловлювань у різних ситуаціях спілкування [1].

Проведений нами аналіз навчальних програм з рідної мови для дітей із ТПМ показав, що уроки читання відіграють важливу роль у формуванні лексичних умінь та навичок. У Державному стандарті спеціальної освіти наголошується, що метою читання як навчального предмету в початкових класах спеціальної школи для дітей з ТПМ є формування в учнів навичок свідомого, правильного, швидкого читання як першооснови читацької культури, емоційно-оцінного ставлення до змісту прочитаного, формування особистості дитини, корекції особливостей її розвитку засобами художнього слова. Водночас читання є унікальним засобом опанування інших навчальних предметів і пізнання навколишньої дійсності. Читання, як навчальний предмет, є невід'ємною складовою освітньої галузі «Мова і література» і має на меті підготовку учнів молодших класів до самостійного опанування знань з різних шкільних предметів шляхом отримання інформації з літературних джерел під час навчання у середніх і старших класах. Г.Коваль, Л.Іванова, Т. Суржук відзначають багатофункціональність навчального предмету „Читання”, у процесі вивчення якого здійснюється мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток школяра, виховується дитяча особистість. Під час читання формуються морально-етичні ідеали дитини, її ставлення до навколишньої дійсності, збагачуються почуття, розвивається творча уява, значною мірою задовольняються пізнавальні інтереси молодшого школяра [5].

Наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених І.Глуценко, М.Гріншпуна, Р.Левіної, О.Мастюкової, О.Ревуцької, Н.Серебрякової, Є.Соботович, Л.Трофименко, Г.Чиркіної засвідчили значний інтерес до проблеми вивчення лексичного компонента дітей із ТПМ. Разом із цим майже поза увагою залишився методичний аспект корекційно-розвивальної роботи над удосконаленням лексичних умінь та навичок у процесі організації та проведення уроків читання як у молодших, так і середніх класах спеціальної школи для дітей із ТПМ. У психолого-педагогічній літературі відсутні цілісні дослідження щодо поетапного формування лексичних умінь та навичок дітей молодшого шкільного віку із ТПМ в процесі засвоєння навчальної програми з „Читання”. Більшість досліджень стосується формування та корекції лексичної семантики молодших школярів в процесі корекційної логопедичної роботи. Як засвідчує практика, невчасне діагностування недоліків лексичної сторони мовлення у молодших школярів із ТПМ негативно впливає на усвідомлення змісту навчального матеріалу, передбаченого програмою з „Читання”, а також позначається на якості оформлення власних мовленнєвих висловлювань. Саме це пояснює необхідність проведення експериментального дослідження, мета якого полягатиме у вивченні стану сформованості лексичних умінь та навичок на матеріалі використання змісту навчального матеріалу, передбаченого програмою з розділу „Читання”, з метою розробки змісту та організації корекційної роботи над удосконаленням лексичного компонента мовлення.

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо *діагностування*, як:

- своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз перебігу природного процесу формування лексичних умінь;
- обов'язковий процес у лексичній підготовці дітей молодшого шкільного віку із ТПМ;
- засіб здійснення особистісно-орієнтованого й індивідуального підходів у формуванні лексичної сторони мовлення у дітей із ТПМ;
- основу вироблення педагогами й батьками особистісних установок у створенні умов і власного інструментарію для конструктивного індивідуального лексичного розвитку та самореалізації кожної дитини;
- об'єктивну перевірку доцільності й результативності використання методики формування лексики дітей із ТПМ.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- 1) вивчити розуміння лексичного значення окремих слів та слів у контексті;
- 2) дослідити вміння використовувати різні значення слів (пряме, переносне, узагальнююче, абстрактне);

3) дослідити лексичну системність та організацію семантичних полів, а саме розуміння основних лексичних явищ (багатозначності, синонімії, антонімії, омонімії) та вміння оперувати ними;

4) вивчити розуміння епітетів, метафор, порівнянь, фразеологічних зворотів та вміння користуватися ними;

5) з'ясувати причини труднощів під час опанування лексикологічним матеріалом, передбаченим програмою;

6) визначити стан сформованості основних складових лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ у порівнянні з дітьми із нормальним мовленнєвим розвитком.

Показниками лексичного розвитку, які враховуватимуться під час дослідження, виступатимуть: обсяг словникового запасу; розуміння семантики слів та їх вживання у правильному семантичному значенні; сформованість семантичних полів; розуміння лексичних явищ (синонімії, антонімії, багатозначності), епітетів, порівнянь, метафор, фразеологічних зворотів, слів, ужитих в узагальнюючому, абстрактному, прямому та переносному значеннях та вміння оперувати ними.

Для одержання об'єктивних даних про стан сформованості вищезазначених показників лексичного розвитку буде використано метод психолого-педагогічного експерименту. Однак при цьому використовуватимуться й інші допоміжні методи: спостереження за учнями у процесі навчальної діяльності; психолого-педагогічне обстеження дітей; бесіди з педагогами (логопедами, вчителями), батьками.

Діагностична методика констатувального етапу дослідження ґрунтуватиметься на науково-методичних трактуваннях даної проблеми, представлених у роботах В. Гончарової, Р. Лалаєвої, В. Орфінської, О. Ревуцької, Є. Соботович, Н. Серебрякової та у відповідності до вимог програм загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення; з урахуванням загально-дидактичних принципів: науковості, доступності, послідовності, індивідуального підходу. Особливістю діагностичної методики є її розробка з опорою на використання текстів з підручників читання, передбачених спеціальною програмою з „Читання” для дітей молодших класів із ТПМ. Використання текстів різних жанрів (байок, казок, віршів, оповідань, скоромовок, загадок, прислів'їв та приказок) з читанок пояснюється метою навчання рідної мови в початкових класах, що передбачає формування вміння будувати висловлювання в межах доступних для учнів із ТПМ тем і типів текстів.

У процесі вивчення стану лексичних умінь та навичок звертатиметься увага на особливості мнестичної та мисленнєвої діяльності, а саме на можливість свідомого розуміння, запам'ятовування та відтворення змісту лексичного матеріалу.

Дотримуючись індивідуального підходу до кожної дитини, ми матимемо змогу об'єктивно і повно оцінити стан лексичної сторони мовлення дитини, що в подальшому виступатиме орієнтиром у розробці необхідних відповідних напрямів корекційно-попереджувального навчання, що забезпечить більш високий і якісний рівень лексико-семантичного розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ /А.Г.Зикеев: Учеб. пос. для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 176 с.
2. Програма для дітей з важкими розладами мови. Читання підготовчий, 1-4 класи, I відділення. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. – К.: „Богдан”, 2002.
3. Програми загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 2-4 класи. Українська мова – К.: Богдана, 2006.
4. Ревуцька О.В. Збагачення лексичного запасу молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення в процесі засвоєння словотворчих засобів / О.В.Ревуцька: Монографія. – Донецьк ТОВ „Юго-Восток, Лтд”, 2007. – 181с.
5. Суржук Т.Б., Коваль Г.П., Іванова Л.І. Методика читання: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280с.
6. Тарасун В.В. Концепція державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку/ В.В. Тарасун // Дефектологія. – 2000. – №2. – С.2-10.