

міждисциплінарний підхід також дозволяє визначити чіткі критерії кожної із форм дизартрії (спастико-паретичної, гіперкінетичної, атонічно-астатичної) та намітити здійснення навчально-корекційного впливу при складній мовленнєвій ваді – дизартрії.

Ключові слова: усне мовлення, структурні компоненти усного мовлення, дизартрія, форми дизартрії, дизартричний симптомокомплекс.

Голуб А.В. Современное состояние исследования устной речи детей с дизартриями старшего дошкольного возраста

Статья посвящена исследованию устной речи детей с дизартрией старшего дошкольного возраста. Современный взгляд на эту проблему раскрывает особенности устной речи детей данной категории с позиции междисциплинарного подхода, который в логопедии приобретает все большую значимость и весомость. Освещается научно-методическая основа комплексного исследования устной речи детей с дизартрией старшего дошкольного возраста. Осуществляется анализ сформированности структурных компонентов устной речи у детей при различных формах дизартрии по основным направлениям исследования (лингвистическом, психолингвистическом, нейропсихологическом). Определяются основные лингвопатологические, психолингвистические и нейропсихологические симптомы устной речи детей с дизартрией, что позволяет описать дизартрический симптомокомплекс (синдром): 1) дизартрический синдром безотягощенного интеллекта (ФФНР); 2) дизартрический синдром с отягощенным интеллектом (ФФНР, ЗПР); 3) дизартрический синдром с алалической симптоматикой и отягощенным интеллектом (ОНР, ЗПР); 4) дизартрический синдром, отягощенный тяжелой степенью неврозоподобного заикания (ОНР без алалической симптоматики). Именно междисциплинарный подход также позволяет определить четкие критерии каждой из форм дизартрии (спастико-паретической, гиперкинетической, атонически-астатической) и наметить осуществления учебно-коррекционного воздействия при сложной речевой патологии - дизартрии.

Ключевые слова: устная речь, структурные компоненты устной речи, дизартрия, формы дизартрии, дизартрический симптомокомплекс.

Golub A.V. The current state of research of speech of children with dysarthria preschool age

Article investigates the speech of children with dysarthria preschool age. The modern view on this issue reveals the peculiarities of speech of children in this category positions multidisciplinary approach in speech therapy is gaining significance and importance. Highlights the scientific and methodological basis a comprehensive study of speech of children with dysarthria preschool age. The analysis of the state of formation of structural components of speech in children with various forms of dysarthria in major areas of research (linguistic, psycholinguistic, neuropsychological). The basic linhvopatolohichni, psycholinguistic and neuropsychological symptoms speech of children with dysarthria, which allows to describe dyzartrychnyy syndrome (syndrome): 1) dyzartrychnyy syndrome without burdening Intelligence (FFNS); 2) dyzartrychnyy syndrome burden Intelligence (FFNM, CRA); 3) dyzartrychnyy alalichnoyu syndrome symptoms and burdened with intelligence (RM, CRA); 4) dyzartrychnyy syndrome, weighed down by a heavy degree of neurosis zayikovannya (RM alalichnoyi without symptoms). This multidisciplinary approach also allows readings to determine the criteria for each of dysarthria (spasticity-paretic, hyperkinetic, atonic-astatic) identify and implement educational and correctional intervention with complex speech pathology - dysarthria.

Keywords: speaking, structural components of speech, dysarthria, forms of dysarthria, dyzartrychnyy syndrome.

Стаття надійшла до редакції: 28.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку: 29.09.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С. Ю.

УДК 376.36:37.015.3

**ЗНАЧЕННЯ РОБОТИ НАД СЕМАНТИКОЮ СЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ РОЗДІЛУ «БУДОВА СЛОВА»**

Гриненко О. М.
кандидат педагогічних наук

Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини передбачає сформованість його основних сторін, сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами (Л. Варзацька, М. Вашуленко, М. Львов, Т. Потоцька, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Хорошковська та ін.). Суттєві порушення балансу такого розвитку за наявності особливостей, пов'язаних із дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, обумовлюють необхідність створення адекватної стратегії навчання категорії учнів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) в умовах школи (Е. Данілавічюте, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Вивчення розділу «Будова слова» має позитивний вплив на учнівське мовлення. У силу своєї семантичної природи морфема впливає на інші мовні рівні, а саме, на ті, центральним об'єктом яких виступає слово у всіх його можливих мовних проявах (звучання, будова, лексичне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль, особливості стилістичного використання та ін.). Навчальна словотворча робота формує в учнів

із ТПМ мовне чуття, уміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки між словами, сприяє запам'ятовуванню значної частини морфемного багатства рідної мови, закономірностей і норм поєднання словотворчих елементів. Усе це в кінцевому результаті є основою для більш міцного закріплення в свідомості учнів понять, що позначаються похідними словами, а також для правильного, точного й виразного вживання в мовленні лексичних одиниць з похідною основою.

Сучасний арсенал вітчизняних та зарубіжних досліджень (О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун, Pably, M., & Korpenhaver, D.) дозволяє розглядати семантику як відправний пункт на шляху до формування навичок вільної комунікації в дітей зі збереженим інтелектом. Водночас важливо враховувати негативний вплив дизонтогенезу фонологічного, лексичного та граматичного компонентів на семантичну систему мови (що є відповідальною за значення слів) на початкових етапах становлення мовлення дитини. У молодших школярів із ТПМ порушення формування лексики проявляються в: обмеженості словникового запасу, невідповідності активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численних вербальних парафазіях, труднощах актуалізації словника (В. Воробйова, Н. Жукова, Р. Лалаєва, Л. Спірова, О. Мастюкова, Т. Філічева та ін.). Серед чисельних парафазій найбільш поширеними є зміни слів, що належать до одного семантичного поля. Серед заміни іменників переважають заміни слів, що входять в одне родове поняття (*сковорода – каструля*). Заміни прикметників свідчать про те, що діти не виділяють суттєвих ознак, не диференціюють якостей предметів (*високий – великий – довгий*). У замінах дієслів прослідковується невміння учнів диференціювати дії, що призводять до використання дієслів більш загального, недиференційованого значення (*повзе – їде*). Поруч зі змішуванням за родовими відношеннями спостерігаються заміни слів на основі *інших семантичних ознак*: змішування на основі схожості за ознакою функціонального призначення (*стакан – чашка*), заміни слів на основі зовнішньої схожості предметів (*светр – кофта*), замін частин цілим і навпаки (*лікоть – рука*), заміни узагальнених понять словами конкретного значення (*посуд – тарілки*), заміни слів на позначення дій чи предметів словами-іменниками (*відкривати – двері*) та ін. Таким чином, розглянуті заміни слів свідчать про грубе порушення *лексичної семантики*, що проявляється у недостатньому засвоєнні узагальнюючого та переносного значення слів, багатозначності слів, труднощах добору антонімів.

На нашу думку, перспективним і практично значущим є таке вивчення морфемної будови слова в початкових класах загальноосвітніх шкіл для дітей із ТПМ, яке б якнайповнішою мірою забезпечило широкий вихід одержаних учнями мовних знань із цього розділу в їхню мовленнєву практику. Саме на це спрямована програма з української мови для шкіл зазначеного типу [2], в якій підкреслюється не тільки необхідність формування у школярів уміння членувати слова на значущі частини (морфемі), а й наголошується на потребі ширше використовувати наявні можливості для мовленнєвого розвитку дітей, зокрема для збагачення їхнього словникового запасу похідними лексемами.

Зазначене завдання диктується, *по-перше*, недостатнім усвідомленням школярами з ТПМ лексичного значення слів як у процесі сприймання їх у текстах підручників з різних предметів, так і в процесі власних висловлювань. *По-друге*, воно обумовлюється низькою частотністю вживання префіксальних та суфіксальних слів учнями на етапі завершення ними початкового навчання. І, *по-третє*, це завдання є значимим через те, що в мовленні школярів трапляється багато порушень словотворчих норм.

В традиційній методиці опрацювання розділу «Будова слова» в початкових класах переважає граматичний підхід. В учнів формуються уявлення про слово як мовну одиницю. Основна мета, яка ставиться перед вивченням розділу, полягає у формуванні в школярів умінь ділити слова на значущі частини (корінь, префікс, суфікс, закінчення) і на цій основі засвоєння ряду орфографічних правил.

Пропонований нами підхід до вивчення розділу «Будова слова» в школі для дітей із ТПМ зорієнтований на привернення уваги школярів до слова як одиниці мовлення, націлений на розв'язання проблеми збагачення словникового запасу учнів похідними словами, на систематичне ознайомлення з семантикою афіксів, практичне засвоєння словотворчих типів, правильне використання похідних слів у мовленнєвій практиці учнів. Вживання в мовленні похідних слів ґрунтується на розумінні учнями їх лексичних значень. У свою чергу значення таких слів не може бути до кінця усвідомленим, якщо учень не бачить в окремих афіксах носіїв словотворчого значення.

Розумінню школярами морфемі як смислового компонента слова сприяє застосування вже в початкових класах словотворчого аналізу, який охоплює: з'ясування значення вихідного слова, тлумачення лексичного значення похідної одиниці та визначення словотворчого засобу. Навички розбору словотворчої структури слів набуваються учнями в процесі вправ таких типів.

1. Виписати з текстів спільнокореневі слова парами, показати стрілкою, яке слово від якого утворилося.

Жовтий жовтень у жовтій одежі

вже блукає у жовтій журбі.

Жовтий жовтень несе листопаду

Золоті журавлині ключі. (В. Іванчук)

2. Пояснити, як утворилися слова другої колонки. Чим відрізняються значення слів? Риба – рибина. Рідкий – рідкуватий. 3. Які з поданих слів утворилися однаково? За допомогою чого? *Сосновий, дірявий, солом'яний, кленовий, березовий, заячий.*

Особливої уваги в процесі навчання молодших школярів із ТПМ виконувати словотворчий аналіз похідних слів вимагає вироблення вміння добирати спільнокореневі слова (*перегріти, переварити, пересолити*). З цією метою на уроках вивчення розділу «Будова слова» необхідно систематично практикувати наступні завдання: спостереження за парами спільнокореневих слів та їх рядами; зіставлення та виявлення спільного в значенні та структурі спільнокореневих слів (з однаковими префіксами або суфіксами); самостійне групування спільнокореневих слів. У результаті спостереження учнів за рядами спільнокореневих слів робиться висновок про спосіб утворення слів, які мають семантичну спільність. Застосування вищезазначених вправ дає змогу ознайомлювати учнів з найпродуктивнішими словотворчими типами, допомагає практично усвідомити системність словотвору в українській мові.

В процесі роботи над семантикою слів необхідно також звертати увагу учнів і на смислову відмінність у словах, подібних за структурою, наприклад: *городник, двірник, корівник, градусник, нічник*. З цією метою вчитель звертається до учнів із запитаннями: «Які з наведених слів є назвами людей? Кого так називають? (*Городник* – той, хто працює на городі; *двірник* – той, хто прибирає двір). Що означає решта слів? Чому ці предмети так названо?».

Важливо, щоб словотворчі вправи виконувалися учнями на основі зв'язного тексту. Складність такої роботи полягає в тому, що спільнокореневі слова в текстах та віршах представлено не в „готовому” вигляді (*квіти* – *квітник*, *світло* – *світильник*, *рука* – *рукавиця*), а їх потрібно самостійно „відшукати” серед інших слів. Отже, під час виконання подібної роботи підключаються різні види мовленнєвої діяльності – читання тексту вголос чи мовчки, сприйняття тексту на слух (*слухання*); смислова обробка тексту; усне пояснення за поданим зразком міркування (*говоріння*); запис слів із відповідними графічними позначками (*письмо*). Виконання таких завдань також дає можливість краще побачити різницю у вживанні різних типів похідних слів. До тексту можна запропонувати кілька аналітико-синтетичних завдань. Наприклад: пояснити утворення виділених слів. Дібрати до них спільнокореневі слова. Знайти слова, утворені за допомогою префіксів.

Робота, спрямована на розширення й уточнення словникового запасу школярів, неможлива без розкриття лексичного значення слів, тобто без встановлення зв'язків між словом і позначуваним явищем дійсності. Враховуючи те що, пошукова діяльність учнів є особливо продуктивною при тлумаченні слів за допомогою розкриття структурно-семантичних зв'язків між ними, словотворчий аналіз необхідно поєднувати із засвоєнням способів пояснення значень похідних слів.

В учнів початкових класів із ТПМ обхідно формувати логічні орієнтири тлумачення похідного слова з опорою на відомі значення вихідної одиниці, свідоме співвіднесення похідного слова з тим, від якого воно утворилося. Усе це допомагає школярам усвідомити лексичне значення багатьох незнайомих і малознайомих слів, дає їм психологічну готовність самостійно тлумачити лексеми з похідною основою, привчає міркувати над структурою слова, розвиває лінгвістичне чуття і мовну здогадку, стає надійним підґрунтям для успішного опрацювання розділу «Словотвір» у середній ланці школи.

Одним із ефективних прийомів самостійного тлумачення слів є ознайомлення учнів з такими спільнокореневими словами, одне з яких утворилося від іншого і тим самим дає можливість пояснити значення попереднього. Наприклад, учням пропонується прочитати пари слів, визначити, чи схожі вони за будовою і відповісти на запитання, чи можна пояснити одне слово через значення іншого (*шахтар* – *шахта*, *кобза* – *кобзар*).

Оскільки структура опису семантики похідних слів під час тлумачення за допомогою словотворчого аналізу відрізняється своєрідністю, для полегшення процесу розгортання аналізованого слова в словосполучення учням доцільно запропонувати ряд стереотипних формул, які є незавершеними міркуваннями, наприклад: *той, хто ...: один (а, е) ...; маленький ...; дуже ...; не зовсім...*

На нашу думку, обов'язковою умовою застосування структурно-смислового аналізу похідного слова з метою розкриття його лексичного значення є усвідомлення учнями значення вихідної одиниці. Тому необхідно попередньо з'ясувати, наскільки глибоко учень розуміє значення вихідного слова, уточнити його зміст одним із відомих прийомів (добір синонімів, антонімів, логічне визначення, показ ілюстрації тощо). Наприклад, учитель пояснює значення слова в такий спосіб: «*Кривда* – це несправедливо, незаслужено заподіяне людині зло, шкода». Після цього учням пропонується самостійно пояснити значення таких похідних: *кривдити* – комуś робити ...; *кривдник* – той, хто ...

З метою закріплення в учнів умінь тлумачити слова ми пропонуємо практикувати спеціальні вправи:

1. Яке значення вносить у слова суфікс *-ар*? Поясни значення слів *різьбар, жнивар, хлібодар, сталевар*.
2. Що означають слова *цукорниця, цукровий, цукристий*? Яке слово треба вжити для пояснення значення усіх

цих слів?

Передумовою збагачення словникового запасу школярів похідною лексикою є практичне оволодіння афіксальним способом словотворення. При цьому успіх роботи, міра позитивного впливу вправ словотворчого характеру на словниковий запас школярів із ТПМ будуть тим помітніші, чим тіснішим буде взаємозв'язок між аналітичними і синтетичними видами словникової роботи. Дії аналізу і синтезу у пропонуваніх учням вправах мають перебувати в органічному взаємозв'язку.

Виконуючи вправи на морфемне і словотворче конструювання, молодші школярі активніше засвоюють словотворчі ресурси рідної мови, одержують практичні знання про найважливіші функціональні ознаки морфем, на що активно націлює вчителя нова програма з української мови. Конструктивні вправи необхідно спрямовувати не тільки на формування в учнів умінь встановлювати, впізнавати або передбачати похідні слова на основі одиниць морфемного та словотворчого рівнів, а й на запобігання ненормативним словотворенням, що нерідко трапляються в усному і писемному мовленні молодших школярів із ТПМ, на правильне й точне вживання похідних слів. Наведемо приклади деяких конструктивних вправ.

1. Доповнити частини слів, щоб утворилися цілі слова: *роз – ..., від – ..., ...-ець, під – ..., ка – ..., ...-овий*.
2. Складіть із даних частин можливі слова, введіть їх у речення: *-б, -а, друж-, -н-, -ий, -й, -ти, по-, -ся, -еньк-, -о, -ок*.

Серед синтетичних словотворчих вправ, які необхідно практикувати в процесі опрацювання розділу «Будова слова», значне місце ми відводимо завданням на конструювання слів з готового словотворчого матеріалу, тобто на відновлення похідних лексичних одиниць за вихідним словом і зазначеним словотворчим засобом. Розвивального характеру таким вправам можна надати, вводючи так звані «конфліктні» слова і морфеми. Наприклад: від слова *сила* утворіть нові слова, використовуючи такі суфікси: *-к, -ач-, -ун-, -ов-, -оньк-, -н-, -ечк-*. З якими суфіксами не можна утворити жодного слова?

Порівняно з конструюванням похідних слів за зразком синтетичні словотворчі завдання творчого характеру підвищують активність учнів із ТПМ, впливають на збагачення їхнього словника, оскільки вимагають умінь співвідносити семантику похідного слова з його структурою. Такі вправи мають розвивальний вплив не тільки на розумові здібності школярів, а й на їхнє мовне чуття, пам'ять, спостережливість та увагу. До творчих вправ цього типу ми відносимо вправи на знаходження слова за його семантичною ознакою. Таке слово не повідомляється в готовому вигляді, а включається в семантичне визначення похідного слова. Наприклад: «Як називають того, хто *вболіває* за одну з команд під час спортивних змагань?». У результаті конструювання слів за семантичною ознакою учні групують значні за обсягом гнізда спільнокореневих слів. Такі вправи вимагають мобілізації лексичного запасу, оскільки в процесі їх виконання вчитель спрямовує дітей на досягнення якомога повнішого списку певного словотворчого гнізда.

Різновидом конструктивних вправ виступають завдання на утворення лексичних одиниць зазначеним способом, наприклад: утворити за допомогою суфіксів нові слова від слів *степ, тополя*. Або: від слова *писати* утворити нові слова за допомогою префіксів, ввести їх у словосполучення зі словом *зошит*.

Важливим завданням з розвитку мовлення учнів із ТПМ є засвоєння мовних норм. На нашу думку домогтися усвідомленого запам'ятовування школярами словотворчих закономірностей, а також, і підвищення рівня мовленнєвої культури дитячих висловлювань, можна за умови систематичного проведення спеціальної роботи, спрямованої на запобігання словотворчим помилкам і їх виправлення.

Виходячи з вищезазначеного, оволодіння нормативним оперуванням словами з похідною основою в конкретних мовленнєвих ситуаціях необхідно зробити одним із суттєвих напрямів вивчення будови слова в початкових класах шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне засвоєння школярами словотворчої норми відбувається в процесі виконання наступних видів вправ: а) вибір нормативного варіанта (морфеми похідного слова) з двох чи кількох поданих; б) зіставлення досконалих і недосконалих текстів з точки зору нормативності вживання в них похідних слів; в) виявлення в тексті словотворчих помилок, виправлення їх (редагування).

Таким чином, результативність збагачення словникового запасу учнів похідними словами в процесі вивчення морфемної будови слова залежить від ряду умов, найважливішими з яких слід визнати: формування поняття про морфему як значущу частину слова; планомірний, систематичний, цілеспрямований характер проведення різноманітних словотворчих вправ; встановлення тісного взаємозв'язку між аналітичними і синтетичними видами словотворчої роботи; забезпечення виходу словотворчих вправ у зв'язне мовлення зі спрямуванням їх на активізацію розумової діяльності школярів. Систематична робота над семантикою слова у процесі опрацювання розділу «Будова слова» сприяє формуванню навичок мовленнєвого самоконтролю, поліпшенню орфоепічної і орфографічної грамотності.

Література

1. Герд А. С. Морфемика и ее отношение к лексикологии / А. С. Герд // Вопросы языкознания. – 1990. – № 5. – С. 5-12.

2. **Програми** для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавічюте, Н. С. Гаврилова: [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 360 с.
3. **Психолінгвістическіе** проблемы семантики / [под ред. А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича]. – М. : Наука, 1983. – 285 с.
4. **Спирова Л. Ф.** Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 кл.) / Л. Ф. Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
5. **Шахнарович А. М.** Психолінгвістический анализ семантики и грамматики : На материале онтогенеза речи / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М. : Наука, 1990. – 166 с.

References

1. **Gerd A.** Morphemics and its relation to lexicology / A. Gerd // Questions linguistics. – 1990. – № 5. – s. 5-12.
2. **Warm up** for 2-4 klasiv zagalnoosvitnih zakladiv for ditey iz serious torn down movlennya / V. Tishchenko, E. A. Danilavichyute, N. S. Gavriloa [za redaktsiyeyu M. K. Sheremet]. – K. : «Burning Bush», 2006. – Part 1. – 360 s.
3. **Psycholinguistic** problems of semantics / [za redaktsiyeyu A. A. Leontiev, A. M. Shahnarovicha]. – Moscow : Nauka, 1983. – 285s.
4. **Spirova L. F.** Features speech development of students with severe speech disorders (1-4 cl.) / L. F. Spirova. – M. : Pedagogy, 1980. – 192 s.
5. **Shahnarovich A. M.** Psycholinguistic analysis of semantics and grammar : On a material ontogenesis of speech / A. M. Shahnarovich, NM St. George. – Moscow : Nauka, 1990. – 166 s.

Гриненко О. М. Значення роботи над семантикою слів у процесі вивчення молодшими школярами з ТПМ розділу «Будова слова»

У статті розкривається значення роботи над семантикою слів у процесі вивчення молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення розділу «Будова слова». Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини передбачає рівнозначну сформованість його основних сторін, сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє. Суттєві порушення балансу такого розвитку за наявності певних особливостей, пов'язаних із дефіцитом основних компонентів мовленнєвої функції, обумовлюють необхідність створення адекватної стратегії навчання категорії учнів із тяжкими порушеннями мовлення в умовах школи. Автор визначає умови, від яких залежить результативність збагачення словникового запасу учнів похідними словами. Пропонований підхід зорієнтований на привернення уваги школярів до слова як одиниці мовлення. Вправи на морфемне та словотворче конструювання сприяють активному засвоєнню словотворчих ресурсів рідної мови. Систематичне застосування на уроках української мови словотворчого аналізу сприяє розумінню молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення морфем як смислового компонента слова. У статті акцентується увага на тому, що передумовою збагачення словникового запасу школярів із тяжкими порушеннями мовлення похідною лексикою є практичне оволодіння афіксальним способом словотворення. Запропоновані вправи сприяють систематичному ознайомленню учнів із семантикою афіксів (суфіксів, префіксів). Систематична робота над семантикою слова в процесі опрацювання розділу «Будова слова» сприяє підвищенню орфоепічної та орфографічної грамотності.

Ключові слова: молодші школярі з тяжкими порушеннями мовлення, морфема, слово, будова слова, семантика.

Гриненко А. Н. Значение работы над семантикой слов в процессе изучения младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи раздела «Состав слова»

В статье раскрывается значение работы над семантикой слов в процессе изучения младшими школьниками с тяжёлыми нарушениями речи раздела «Состав слова». Соответствующий уровень речевого развития ребенка предполагает сформированность его всех сторон, способствует усвершенствованию специальных языковых знаний, умений и навыков устной и письменной речи, обогащению словарного запаса, качественному овладению другими учебными дисциплинами, расширяет знания об окружающем. Существенные нарушения баланса такого развития при наличии определенных особенностей которые связаны с дефицитом основных компонентов речевой функции, обуславливают необходимость создания адекватной стратегии обучения категории школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Автор определяет условия, от которых зависит результативность обогащения словарного запаса учеников с тяжёлыми нарушениями речи. Предложенный автором подход, ориентированный на обращение внимания школьников к слову как единицы речи. Систематическое использование на уроках украинского языка словообразовательного анализа способствует пониманию школьниками морфем как смыслового компонента слова. В статье акцентируется внимание на том, что предпосылкой обогащения школьников с тяжёлыми нарушениями речи словарного запаса является практическое овладение аффиксальным способом словообразования. Предложенные упражнения способствуют систематическому знакомству учеников с тяжёлыми нарушениями речи с семантикой аффиксов (суффиксов, приставок). Систематическая работа над семантикой слова в процессе работы над разделом «Состав слова» способствует улучшению орфоэпической и орфографической грамотности.

Ключевые слова: младшие школьники с тяжёлыми нарушениями речи, морфема, слово, состав слова, семантика.

Grynenko O. M. Value of prosecution of semantics of words in the process of study junior schoolchildren from TPM of division «Structure of word»

The article reveals the importance of the semantics of words in the study of younger students with severe speech disorders section «The structure of words». Appropriate level of child language development provides an equivalent formation of its main parties contributes to the improvement of special linguistic knowledge and skills of oral and written expression, vocabulary enrichment, high-quality mastering other educational disciplines, expanding knowledge about the. Significant imbalance such development if certain features associated with deficiency of the main components of speech function, necessitating the creation of appropriate learning strategies category of students with severe speech disorders in the school setting. The author defines the conditions that affect the efficiency of enrichment of vocabulary words student's derivatives. The proposed approach is focused on

attracting the attention of students to the word as a unit of speech. Exercises morphemic and formative design promotes active absorption formative resources of their native language. The systematic application of the lessons of the Ukrainian language word-building analysis contributes to the understanding of younger students with severe speech disorders morpheme as the semantic component of the word. The article focuses on the fact that a prerequisite for enriching the vocabulary of students with severe speech disorders derivative is practical vocabulary mastery affixed way of word formation. The proposed systematic exercises help to familiarize students with the semantics of affixes (suffixes, prefixes). Systematic work on the semantics of words in the processing section "structure words" improves pronouncing and spelling literacy.

Keywords: junior schoolchildren with heavy violations of broadcasting, morpheme, word, structure of word, семантика.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2014 р.

Статтю прийнято до друку 23.09.2014 р.

Рецензент: д.п.н., проф. Дмитрієва І. В.

УДК: 376-056.264

КЛІНІКО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРІЄЮ

Дідкова Л.М.

Дизартрія – це порушення звуковимови, голосоутворення і просодики, обумовлене недостатньою іннервацією м'язів мовного апарату: дихального, голосового, артикуляційного. При дизартрії порушується руховий механізм мовлення за рахунок органічного ураження центральної нервової системи. Структура дефекту при дизартрії складає порушення всієї вимовної сторони мовлення та ряд немовних процесів: просторових уявлень, дрібної і загальної моторики та ін..

Вивчення стертої дизартрії є предметом дослідження медичних, педагогічних і лінгвістичних дисциплін.

Стерта дизартрія (легка ступінь дизартрії, МДР – мінімальні дизартричні розлади) в логопедичній практиці – одно із самих розповсюджених порушень вимовної сторони мовлення.

Вперше питання про нетипові порушення вимови, для корекції яких необхідні довготривалі заняття, було поставлене Г.Гуцманом у другій половині дев'ятнадцятого століття. Автор відмітив загальні ознаки таких розладів, що проявляються в "змитості, стертості артикуляції" (С.І.Маєвська, Г.В.Гуровець).

Легку стерту дизартрію виділяють Л.В.Мелехова і Є.Н.Правдіна під час обстеження дітей зі складною дислалією. Ними виділені функціональна, механічна дислалія, а також органічна церебральна дислалія, які в подальшому стали називатись стертою дизартрією. При цих розладах автори відмічають недостатню рихливість окремих м'язевих груп мовленнєвого апарату, загальна слабкість всього периферичного мовленнєвого апарату внаслідок ураження тих чи інших відділів нервової системи.

Вивчаючи анамнестичні дані дітей зі стертою дизартрією, Л.В.Лопатіна, Є.Ф.Архіпова, Є.М.Мастюкова, І.Б.Кареліна та ін. Виділяють наступні фактори: загроза зриву вагітності, токсикози, асфіксія, низький оцінювальний бал за шкалою Апгар при народженні, наявність у більшості дітей в перший рік життя діагноза перинатальної енцефалопатії.

Цікаві дані представлені Л.В.Лопатіною при вивченні психомоторики дітей з мінімальними дизартричними розладами. При дослідженні психомоторики дітей зі стертою дизартрією використовувались тести, запропоновані Н.І.Озерецьким, Є.Я.Бондаревським, М.В.Серебровською.

1. Тест на статистичну координацію рухів показує, що порушення статички проявляється зі значними труднощами (а іноді і неможливості) збереження рівноваги.

2. Тест на динамічну координацію рухів. Виконання тестових завдань на дослідження динамічної координації рухів характеризується недостатньо узгодженою діяльністю різних м'язевих груп, незграбністю виконаних рухів.

3. Тест на дослідження швидкості рухів. Виконання завдання на дослідження швидкості рухів показує, що більша половина дітей затруднюються сісти на підлогу і встати без допомоги рук. В основному завдання виконується в повільному темпі.

4. Тести на рухову пам'ять. При відтворенні рухів спостерігається сповільнення їх темпу або, навпаки, прискорення.

5. Тест на одночасність рухів. Даний тест викликає найбільше утруднення для дітей зі стертою дизартрією. Частіше відмічаються або виражені труднощі виконання цих рухів (особливо для лівої руки), або різночасність їх виконання.

6. Тест на виявлення синкінезій (тобто співдружніх, зайвих рухів). Зафіксовані випадки виконання рухів в повільному темпі, з порушенням амплітуди, з напруженням пальців при утриманні олівця, з багаточисельними синкінезіями: рухами губ, висуванням язика, нахилом голови вперед та ін.. [2.с.30].