

Експериментальний метод дозволяє відслідкувати динаміку змін у навчальній діяльності та особистісного розвитку. Наблюдения показують, що у дитини підвищується самооцінка, віра в успіх, здатність до роботи, оптимізм.

Останні дослідницькі дані говорять про те, що жодні новітні навчальні методи не дають результатів, якщо діяльність вчителя не буде спрямована на підвищення мотивації школярів.

В практиці використовую мотиваційну модель Келлера [6, 483]. В ній чотири характеристики:

В – увага

Р – релевантність

У – впевненість в успіху

У – задоволення

Для привертання уваги учнів застосовую зміну різних сенсорних стилів:

а) зорові (яскраві іграшки, картини);

б) слухові стилі (темп, гучність, інтонація мови). застосовую гумор.

Релевантність.

Мої учні повинні бути впевнені в тому, що сьогоднішній урок допоможе їм вирішити певні завдання, при цьому намагаюся відповісти чому? і для чого? потрібний той чи інший матеріал.

Працюючи над словесними словами, звертаю увагу дітей на значення слів, на культурні традиції, на значущість грамотного письма для людини.

Впевненість.

Намагаюся на кожному занятті створити ситуацію успіху, при цьому поощряю не тільки за успіх, але і за витрачені зусилля. Провожу рефлексію в кінці кожного заняття, звертаю увагу на успішні результативні моменти в діяльності дитини.

Аналізую роботу по курсу підвищення грамотності у молодших школярів, виявила, що у 20%-25% учнів значущі покращення грамотного письма. У 70% помічаються тенденції до покращення показників, слід відзначити, що ця категорія потребує комплексного і диференційованого підходу, так же в збільшенні часу в корекційній роботі (це учні з мінімальною мозковою дисфункцією, розвиток пізнавальних здібностей у дітей на середньому рівні). Незначущі покращення у 5%-10% учнів і це діти, які страждають затримками психічного розвитку, органічного генезу; або діти, які страждають олигофренією. Ці діти особливо потребують в медико-психолого-педагогічному впливі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Вправи для занять з дітьми, які мають труднощі при навчанні письму. - Тула, 1996.
2. Корнев А.Н. Порушення читання та письма у дітей. - Санкт-Петербург, 1997.
3. Лалаєва Р.І., Венедиктова Л.В. Діагностика та корекція порушень читання та письма у молодших школярів. - Санкт-Петербург, 2001.
4. Павлова М.А. Інтенсивний курс підвищення грамотності на основі НЛП. - Москва, 1997.
5. Хон Р.Л. Педагогічна психологія. Принципи навчання. - Екатеринбург, 2002.
6. Садовникова І.Н. Порушення письмової мови та їх подолання у молодших школярів. - Москва, 1995.
7. Ястребова А.В. Корекція порушень мови у учнів загальноосвітньої школи. - Москва, 1986.

УДК 376+616.8

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СКЛАДОВИХ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ ЛЕКСИКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЇЇ СКЛАДОВИХ У ДІТЕЙ ІЗ МОТОРНОЮ АПАЛІЄЮ ВІДПОВІДНО ДО РІВНЯ МОВЛЕННЕВОГО НЕДОРОЗВИТКУ

Січкачук Н.Д.

У статті автор висвітлює місце емоційно-оцінної лексики та художньо-мовленнєвої діяльності, як засоби її формування, в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з моторною алалією.

В статті автор визначає місце емоційно-оцінної лексики та художньо-мовленнєвої діяльності, як засоби її формування, в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з моторною алалією.

Author presents the place of meaning-merit lexicon and artistic-speech activity, as facilities of it's forming, and development for children with motor alalia in the article.

Ключові слова: емоційно-оцінна лексика, моторна алалія, художньо-мовленнєва діяльність.

Ключевые слова: эмоционально-оценочная лексика, моторная алалия, художественно-речевая деятельность.

Keywords: ameating-merit lexicon, motor alalia, artistic and speech activity means.

Як відомо, моторна алалія – це тяжке мовленнєве порушення, що вимагає тривалої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на формування мовленнєвої функції за умов органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку [4].

Безперечно, що розвиток мовлення та особливості формування всіх інших психічних процесів мають тісний взаємозв'язок. За дослідженнями В.А. Ковшикова, Р.Є. Левині, І.В. Мартиненко, В.В. Тарасун та інших науковців, він визначає стан розвитку мотиваційно-вольових рис всієї особистості дитини.

Таким чином, весь процес корекційно-розвивальної роботи у дітей із алалією відбувається з урахуванням їх мотиваційно-вольової сфери. Онтогенетично саме у такій взаємодії народжується особливий пласт лексики, що називається емоційно-оцінною [2].

На нашу думку, на процес формування емоційно-оцінної лексики можна вплинути шляхом розвитку у дитини розуміння природи виникнення емоційних станів та переживань (імпресивний словник) та засобів їх вираження (лінгвістичних та паралінгвістичних) [3].

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі розвитку логопедичної допомоги дітям із моторною алалією процес формування їх мовленнєвої функції не обмежується дошкільним віком [4].

Враховуючи аналіз наукових досліджень та результати власного дослідження, що вказує на значну та стійку затримку формування мовленнєвої функції даної категорії дітей, ми звернули увагу на процес формування емоційно-оцінної лексики саме у старшому дошкільному віці.

На нашу думку, саме у цей віковий період найбільш інтенсивно розвиваються мовленнєві можливості дітей із моторною алалією, збільшується їх досвід емоційного спілкування, що виходить за межі родини, та можливості його усвідомлення. Результати нашого дослідження вказують на те, що цей факт є необхідним підґрунтям для формування даного пласту лексики.

Отже, рівні розвитку емоційно-оцінної лексики та всієї мовленнєвої функції мають тісний зв'язок та взаємовплив: емоційно-оцінна лексика стимулює та мотивує до розвитку мовлення взагалі, а мовленнєві можливості визначають здатність дитини до переходу емоційно-оцінної лексики в експресивну форму, збільшуючи можливості її формування граматичною системою словотвору та удосконалюючи навички її реалізації у процесі комунікації.

Таким чином, була визначена загальна характеристика всіх складових емоційно-оцінної лексики та особливості розвитку кожної її складової: паралінгвістичної, лінгвістичної (просодична, лексична та граматична складові) та комунікативної компетенції, у дітей із моторною алалією відповідно до рівня їх мовленнєвого недорозвитку:

Паралінгвістична компетенція: впізнання мімічних, пантомімних засобів та жестів співбесідника у процесі спілкування; вміння їх використовувати у процесі мимовільної та довільної діяльності.

Лінгвістична компетенція: просодична складова: збереженість сприймання та навичок відтворення ритмічних структур різної складності, сформованість умінь розрізняти та відтворювати немовленнєві та мовленнєві звуки за гучністю, швидкістю, дзвінкістю, засобами виразності та інтонавання мовлення; лексична складова: в імпресивному та експресивному словнику дитини присутні слова, що називають емоції (слова-назви), емоційні переживання (слова-дії), емоційні стани (слова-ознаки); а також слова-антоніми та синоніми; граматична складова: дитина усвідомлює зміну значення слова від наявності демінутивних та пейоративних суфіксів, може їх використовувати для утворення лексем із різним емоційним забарвленням; синтаксична складова: дитина складає словосполучення, прості речення та порівняння з використанням емоційно-оцінної лексики.

Комунікативна компетенція: сформованість навичок вільного використання емоційно-оцінної лексики у діалогічному та монологічному мовленні у спеціально організованих ситуаціях спілкування; вміння висловити власні почуття, співчуття, давати оцінку певним подіям та вчинкам оточуючих; ініціативність у спілкуванні з однолітками та дорослими; вміння складати розповідь про значущу подію у власному житті, емоційно переказувати казки та оповідання.

Таким чином, враховуючи вищевказані оцінні критерії результативності корекційно-розвивальної методики, ми охарактеризували особливості стану сформованості всіх складових емоційно-оцінної лексики у дітей-алаліків із різним рівнем недорозвитку мовлення. Дана характеристика стану сформованості емоційно-оцінної лексики відповідно до рівня недорозвитку мовлення визначає зміст та напрямки корекційно-розвивальної діяльності у формуванні вище згаданої лексики.

Діти з I рівнем недорозвитку мовлення:

Паралінгвістична компетенція: діти розуміють паралінгвістичні засоби вираження лише емоційних станів радості та злості, при їх відтворенні використовують різноманітні жести та збіднену міміку. У встановленні відмінностей мімічного вираження вище зазначених емоційних станів потребують допомоги. Пантоміма майже відсутня або грубо недорозвинена.

Лінгвістична компетенція: діти добре впізнають звуки, їх напрямок, розрізняють їх за гучністю. Мають значні утруднення у відтворенні вигуків та звуків позитивного та негативного емоційного забарвлення; в імпресивному мовленні присутнє розуміння таких слів, що позначають радість, злість, страх; в експресивному мовленні наявні непостійні

звукокомплекси; асоціативні зв'язки та граматична система словотворення не доступна.

Комунікативна компетенція: діти неухважні до зверненого мовлення, потребують активізації уваги запитаннями та іграми у образотворчо-мовленнєвій та музично-мовленнєвій діяльності. Ніколи не виступають ініціаторами спілкування, виявляють комунікативний та поведінковий негативізм, що долається іграми у невербальній формі.

Отже, враховуючи прогалини у розвитку емоційно-оцінної лексики, корекційна робота з дітьми, що мають перший рівень мовленнєвого недорозвитку повинна мати такий зміст: розвиток навичок емоційного спілкування, формування паралінгвістичної та лінгвістичної компетенції, зменшення комунікативного та поведінкового негативізму.

Таким чином, рівень мовленнєвих можливостей визначає засоби досягнення змісту корекційної роботи з вищезазначеною категорією дітей: ігри та вправи переважно на перцептивному рівні засобами образотворчо-мовленнєвої, музично-мовленнєвої та літературно-мовленнєвої діяльності [2].

Дітьми з II рівнем недорозвитку мовлення:

Паралінгвістична компетенція: діти розуміють паралінгвістичні засоби вираження емоційних станів радості, злості, переляку, при їх відтворенні використовують різноманітні жести та одноманітну міміку. Діти потребують допомоги у встановленні відмінностей мімічного вираження вищезазначених емоційних станів. Пантоміма збіднена.

Лінгвістична компетенція: діти добре впізнають звуки, їх напрямок, розрізняють їх за гучністю та тривалістю. Відтворюють вигуки та звуки позитивного та негативного емоційного забарвлення; в імпресивному мовленні присутні такі слова, що позначають радість, злість, страх, сум; в експресивному намагаються відтворити лише окремі частини слів або з порушеннями їх складової та звукової будови; асоціативні зв'язки вузько ситуативні, що актуалізуються на наочній основі за допомогою дорослого; у граматичній системі словотворення: діти розуміють лише частину демінутивних суфіксів, в експресивному мовленні допускаються значних помилок, пейоративні суфікси відсутні; діти починають складати словосполучення та прості речення (одне з слів замінюють жестом, або пропускають, можуть із декількох слів утворити одне); не розуміють емоційного забарвлення змісту порівнянь.

Комунікативна компетенція: діти розуміють звернене мовлення, але ще потребують активізації уваги запитаннями та іграми у художньо-мовленнєвій діяльності. Інколи виступають ініціаторами спілкування у знайомій та доступній ситуації спілкування, але виявляють комунікативний та поведінковий негативізм, що долається іграми у невербальній формі.

Корекційна робота з дітьми, що мають II рівень недорозвитку мовлення, має на меті формування всіх складових емоційно-оцінної лексики.

На даному етапі, для досягнення змісту корекційно-розвивальної роботи, доцільно використовувати всі види художньо-мовленнєвої діяльності на перцептивному та репродуктивному рівнях [2].

Діти з III рівнем мовленнєвого недорозвитку:

Паралінгвістична компетенція: діти широко використовують всі паралінгвістичні засоби (міміку, жести, пантоміму) спонтанно, але мають труднощі у їх використанні за інструкцією дорослого: пантоміма ще залишається одноманітною, зміна пози уповільнена. Діти самостійно встановлюють відмінності у паралінгвістичних засобах вираження різних емоційних станів та можуть виконати більшість завдань на їх відтворення.

Лінгвістична компетенція: діти здатні впізнати та відтворити звуки за гучністю, тривалістю, але мають складнощі у їх впізнанні та відтворенні, іноді потребують допомоги дорослого; розрізняють емоційне забарвлення запропонованих фраз, ритмічні конструкції, але мають значні помилки при їх відтворенні та передачі інтонаційного забарвлення; імпресивний словник наближений до норми (інколи плутають слова за ознакою частин мови), експресивний словник дещо менший, та характеризується порушеннями звукової (збіг приголосних) та складової структури, асоціативні зв'язки ситуативні або категоріальні, в антонімічних та синонімічних зв'язках потребують пояснення дорослого; у засобах граматичної системи словотвору трапляються аграматизми, діти гірше розуміють та використовують пейоративні суфікси; їм доступне розуміння синтаксичних структур з порівнянням, але присутні помилки у їх створенні за зразком.

Комунікативна компетенція: зі знайомими людьми та у відомій ситуації спілкування проявляють ініціативу у розмові, хоча все ще потребують мотиваційної підтримки співбесідника (у складанні діалогу), з'являються запитання, інтонаційні засоби при спілкуванні інколи ще недорозвиненні, діти розуміють емоційне навантаження художніх творів, але мають значні труднощі у їх передачі засобом монологу; діти виявляють співпереживання, але не оцінюють власних вчинків та дій оточуючих.

При логопедичній роботі, спрямованій на формування емоційно-оцінної лексики у дітей із III рівнем недорозвитку мовлення, ми сформулювали такі завдання: удосконалення здібностей використовувати паралінгвістичні засоби спілкування в органічній єдності з лінгвістичними, формування різних видів асоціативних зв'язків для введення емоційно-оцінної лексики у загальну систему мовлення та підвищення рівня комунікативної компетенції з метою подолання мовленнєвого та поведінкового негативізму.

Отже, рівень мовленнєвих можливостей у дітей із III рівнем недорозвитку мовлення дозволяє використовувати всі види художньо-мовленнєвої діяльності, надаючи перевагу літературно-мовленнєвій діяльності на всіх її рівнях: як репродуктивному так і творчому [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е.Е. Алексеева - СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах /А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик //Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304с.
3. Кондратенко И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. - 2003. - №3. - С. 55-69.
4. Логопедия. Методическое наследие : [в 5 кн.] / Под ред. Л.С. Волковой. – М: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. III : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия - 2003. – 312 с. – (Б-ка учителя-дефектолога).
5. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. /За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 672с.

УДК 376

**ДО ПИТАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ
ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ**

Сорочан Ю.Б.

Стаття містить узагальнені дані теоретичного аналізу проблеми породження мовленнєвого висловлювання з позицій лінгвістичної, психологічної та нейролінгвістичних шкіл; показує і розкриває роль яку відіграють механізми мовленнєвої діяльності в онто- і патогенезі у дітей з моторною алалією.

Статья содержит обобщенные данные теоретического анализа проблемы порождения речевого высказывания с позиций лингвистической, психологической и нейролингвистических школ; показывает и раскрывает роль механизмов речевой деятельности в онто- и патогенезе у детей с моторной алалией.

The article contains aggregate data of theoretical analysis of problem of generation of vocal utterance from positions linguistic, psychological and neyrolinguistic schools; shows and exposes the role of mechanisms of vocal activity in onto- and pathogeny for children with motor alaliya.

Ключові слова: моторна алалія, мовленнєве висловлювання, синтаксична система, мовленнєва комунікація, мозкові механізми.

Ключевые слова: моторная алалия, речевое высказывание, синтаксическая система, речевая коммуникация, мозговые механизмы.

Keywords: motor alaliya, vocal utterance, syntactic system, vocal communication, cerebral mechanisms.

З часів античності і до наших днів мова, мовлення і слово залишаються все ще недостатньо вивченими проблемами, що пояснюється перш за все складністю цих феноменів. На сучасному етапі залишаються суперечливими питання вивчення великої групи дітей, які мають комплексні порушення експресивної мови, так званої «моторної алалії», що характеризується в первинному порушенні формування мовних операцій фонологічного, лексичного, морфологічного і синтаксичного програмування висловлювання.

В рамках нашої статті ми розглянемо питання формування граматичної системи мови, а саме її синтаксичного рівня і спробуємо проаналізувати складний ланцюжок зв'язків, що породжують мовленнєве висловлювання, з урахуванням психологічних, лінгвістичних і нейролінгвістичних аспектів цього складного механізму.

Багатоступінчатий характер породження цілісного послідовного висловлювання відрізняється від формування ізольованої фрази, на що звертають увагу різних авторів, починаючи від В. Гумбольдта (1921 — 1923), який зазначав що мовлення, включене в акт спілкування, є складним процесом, який розгортається в часі. Схожу думку можна зустріти і у багатьох інших авторів (Остін, 1969; Вітгенштейн, 1968; Лакофф, 1971, 1972; Грайс, 1971; Ромметвейт, 1968, 1970; Халлідей, 1967, 1968, 1973; Уертч, 1974, 1975; та ін.) [3, 9].

Лінгвістичний аспект проблеми

На думку представників лінгвістичної школи минулого сторіччя, *формування мовленнєвого висловлювання здійснюється за правилами і законами тієї або іншої мови* (української, російської, англійської, німецької тощо). Як відзначає В. Ковшиков, знаки мови (хоча і у зміненому, «трансформованому» вигляді) виступають як засіб здійснення мовленнєвої діяльності і у такій специфічній її формі, як внутрішнє мовлення. Виходячи з цього, мова визначається як «система знаків, що функціонують як засіб спілкування і знаряддя думки» [3, 4].

За функціями мовлення поділяється передусім на комунікативне і номінативне. Одиницею комунікативного мовлення у лінгвістиці є речення (фраза). Комунікативне мовлення характеризується більшою прагматичністю (практичністю). *Синтаксична система мови (синтаксичний код) — це сукупність граматичних*